



Ryökäs Inna & Toivanen Anna-Maija

Musiikin merkitys nuoren identiteetin kehityksessä

Kandidaatintutkielma  
KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA  
Opetus- ja kasvatusalan tutkinto-ohjelma  
2020

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

Musiikin merkitys nuoren identiteetin kehityksessä (Inna Ryökäs & Anna-Maija Toivanen)

Kandidaatintutkielma, 50 sivua, 6 liitesivua

Maaliskuu 2020

---

Tässä kandidaatintutkielmassa käsitellään musiikin ja identiteetin kehityksen välistä yhteyttä nuoruudessa. Tätä yhteyttä tarkastellaan sekä peruskoulun että luokanopettajakoulutuksen perspektiivistä, ottaen huomioon myös perusopetuksesta erillisen taiteen perusopetuksen. Aihe puhuttaa runsaasti erityisesti opettajia ja muita koulun toimijoita taide- ja taitoaineita koskevien leikkausten näkökulmasta. Musiikin ollessa yksi taide- ja taitoaineista, nämä resurssileikkaukset koskettavat myös olennaisesti sitä. Tulevina luokanopettajina koulutusleikkausten myötä herää huoli pätevän musiikinopetuksen toteutumisesta tänä päivänä ja tulevaisuudessa.

Aihetta lähdetään tutkimaan laadullisen tutkimusaineiston valossa musiikkikasvatuksen, nuoren tarpeiden sekä opettajan perspektiivistä. Tutkielman alussa asetetaan tutkielmalle tavoitteet, joita ovat identiteetin ja musiikin yhteyksien tutkiminen sekä taide- ja taitoaineiden, erityisesti musiikin aseman tarkastelu tänä päivänä. Myös aiheen valintaa sekä kirjoitusprosessia avataan, minkä jälkeen perehdytään tutkielman lähtökohtiin ja teoreettiseen viitekehykseen, sisältäen tutkimusongelman. Tutkielma on toteutettu kuvailevana, integroivana kirjallisuuskatsauksena, jonka aineistona on hyödynnetty muiden tutkijoiden aiemmin tekemää narratiivista tutkimusta, muun muassa haastatteluja ja kyselyitä.

Identiteetti määritellään Eriksonin teorian pohjalta sisällyttäen siihen muiden tutkijoiden näkökulmia sekä Marcian sovelluksen teoriasta. Identiteetin ulottuvuudet ja nuoruus ovat identiteetin tarkastelun keskiössä. Musiikkia lähestytään taiteen määritelmän kautta laajentaen sitä musiikkiin oppiaineena ja tuoden esille musiikkikasvatuksen näkökulman. Tämän jälkeen tutkitaan musiikkia osana nuoren elämää. Musiikin ja identiteetin välistä yhteyttä tuodaan esille identiteetin eri ulottuvuuksien kautta. Tarkastelun kohteena ovat myös musiikkikasvatus ja opettaja nuoren identiteetin kehitysprosessin tukena. Keskeisimpiä tutkijoita koskien musiikin ja identiteetin välistä yhteyttä ovat muun muassa Lamont sekä Hargreaves yhdessä useamman tutkijaryhmän kanssa.

Tutkielman lopussa tuodaan esille musiikin asema taide- ja taitoaineena ja keskustellaan tutkielmassa esiin nousseista johtopäätöksistä. Tutkielmassa tehtiin seuraavanlaisia johtopäätöksiä: musiikin vaikuttaa positiivisesti nuoren identiteettiin. Musiikin avulla voidaan kehittää identiteetin eri ulottuvuuksia sekä niiden pohjalla olevaa minuutta ja niitä voidaan kehittää eri tavoin erilaisissa oppimisympäristöissä; formaalissa, nonformaalissa ja informaalissa. Nämä ulottuvuudet kehittyvät osittain samanaikaisesti ja niiden välillä on nähtävissä yhteyksiä. Opettajalla on runsaasti mahdollisuuksia tukea nuoren identiteetin kehitysprosessia pedagogisesti. Johtopäätösten pohjalta pohditaan muun muassa musiikin ja opetussuunnitelman välistä suhdetta, opettajan toimintaa koulussa sekä tulosten sovellettavuutta alakouluun.

Avainsanat: identiteetti, identiteetin ulottuvuudet, musiikki, musiikkikasvatus, nuoruus, taide-  
ja taitoaineet

# Sisällysluettelo

|          |   |           |
|----------|---|-----------|
| <b>1</b> | <b>Johdanto .....</b>   | <b>5</b>  |
| <b>2</b> | <b>Tutkielman lähtökohdat.....</b>                                | <b>8</b>  |
| 2.1      | Laadullinen tutkimusaineisto tutkielman perustana .....           | 9         |
| 2.2      | Laadullisen tutkimuksen etiikka ja luotettavuus .....             | 12        |
| <b>3</b> | <b>Identiteetti ja musiikki käsitteinä.....</b>                   | <b>14</b> |
| 3.1      | Identiteetti .....  | 14        |
| 3.1.1    | <i>Identiteetin ulottuvuudet.....</i>                             | <i>16</i> |
| 3.1.2    | <i>Nuori ja identiteetti .....</i>                                | <i>19</i> |
| 3.2      | Musiikki taiteena .....   | 20        |
| 3.2.1    | <i>Musiikkikasvatus .....</i>                                     | <i>22</i> |
| 3.2.2    | <i>Musiikki oppiaineena .....</i>                                 | <i>24</i> |
| <b>4</b> | <b>Musiikki ja nuori .....</b>                                    | <b>26</b> |
| 4.1      | Musiikki ja identiteetti .....                                    | 27        |
| 4.1.1    | <i>Musiikki-identiteetti.....</i>                                 | <i>30</i> |
| 4.1.2    | <i>Sosiaalinen identiteetti.....</i>                              | <i>31</i> |
| 4.1.3    | <i>Kulttuuri-identiteetti.....</i>                                | <i>33</i> |
| 4.2      | Musiikkikasvatus ja opettaja identiteetin kehityksen tukena ..... | 35        |
| <b>5</b> | <b>Musiikki taide- ja taitoaineena ja sen asema.....</b>          | <b>40</b> |
| 5.1      | Opettajankoulutus .....   | 42        |
| 5.2      | Musiikinopetus .....  | 43        |
| <b>6</b> | <b>Johtopäätökset .....</b>                                       | <b>46</b> |
| <b>7</b> | <b>Pohdinta .....</b>   | <b>52</b> |
|          | <b>Lähteet .....</b>  | <b>58</b> |
|          | <b>Liitteet .....</b>   | <b>64</b> |

# 1 Johdanto

Tässä kandidaatintutkielmassa tarkastellaan musiikin ja nuoren identiteetin kehityksen välistä yhteyttä. Tätä yhteyttä tarkastellaan sekä peruskoulun että luokanopettajakoulutuksen perspektiivistä, ottaen huomioon myös perusopetuksesta erillisen taiteen perusopetuksen. Aihe puhuttaa runsaasti erityisesti opettajia ja muita koulun toimijoita taide- ja taitoaineita koskevien leikkausten näkökulmasta. Musiikin ollessa yksi taide- ja taitoaineista, nämä resurssileikkaukset koskettavat myös olennaisesti sitä. Tulevina luokanopettajina koulutusleikkausten myötä herää huoli pätevän musiikinopetuksen toteutumisesta tänä päivänä ja tulevaisuudessa.

Aihe tutkielmaan valittiin sen pohjalta, että se kiinnostaa suuresti ja on läheinen molemmille tutkielman tekijöille. Tekijöiden henkilökohtaiset kokemukset poikkeavat toisistaan, mutta molemmilla on kokemuksia siitä, että musiikilla on ollut vaikutusta omassa identiteetin kehityksessä. Toisella musiikki näyttäytyy myös ulkoisessa olemuksessa, kuten pukeutumisessa, kun taas toiselle se on enemmän yhteydessä tunteisiin. Molemmat näkevät musiikin sosiaalisen aspektin merkittävänä.

Tulevan kasvattajan roolissa on tärkeä tietää, mitä kaikkia аспекteja on olemassa, jotka vaikuttavat nuoren identiteetin kehitykseen. On myös olennaista tiedostaa, miten tätä kehitystä voidaan tukea pedagogisin keinoin. Musiikki merkitsee monille ihmisille eri asioita ja se voidaan nähdä työkaluna useissa eri asioissa, kuten tunteiden käsittelyssä tai itseilmaisussa. Tutkielman myötä on toiveena saada uusia näkökulmia pedagogiseen ajatteluun, jotta opettajana toimiminen olisi tarkoituksenmukaista identiteetin kehityksen kannalta. Luokanopettajasuuntauksesta huolimatta, tutkittava ikäkausi on rajattu alakoululle tyypillisen lapsuuden sijaan nuoruuteen. Tämä johtuu osittain siitä, että identiteetin kehitys on voimakkaimmillaan nuoruudessa ja tutkimusaineisto näyttää olevan keskittynyt tähän vaiheeseen. Vaikka tutkielman fokuksena on nuoruus, pohditaan tulosten sovellettavuutta osittain myös alakouluun.

Tutkielman tavoitteina on tutkia identiteetin ja musiikin välistä yhteyttä nuoruudessa, tuoden samalla esille tähän liittyvän pedagogisen näkökulman. Näyttää siltä, että suuresta kansainvälisestä tutkimusaineistosta huolimatta tämä yhteys on jäänyt suomalaisessa koulutusjärjestelmässä huomiotta. Toisena tavoitteena on tarkastella taide- ja taitoaineiden, erityisesti musiikin asemaa tänä päivänä luokanopettajakoulutuksen ja musiikinopetuksen

näkökulmasta. Tätä asemaa on syytä tarkastella, sillä yleinen mielipide näyttää olevan se, että taide- ja taitoaineita tarvittaisiin lisää. Tästä huolimatta niiden resursseja leikataan kerta toisensa jälkeen. Tutkielman myötä tarkoituksena on tuoda esille musiikin ja identiteetin välinen yhteys sekä puuttua taide- ja taitoaineiden asemaan tämän päivän Suomessa.

Tutkielmassa käytetty aineisto koostuu muiden tutkijoiden aiemmin tekemistä haastatteluista, kyselyistä, esseiden sisältöanalyysistä sekä vertailututkimuksesta. Tällaisen tutkimusaineiston voidaan todeta olevan pääsääntöisesti laadullisin menetelmin kerättyä tietoa. Se on suurelta osin kansainvälistä tutkimusta, toteutettu muun muassa Iso-Britanniassa sekä Yhdysvalloissa, mitä tukee löydetty suomalainen tutkimus aiheesta. Kansainvälisyydestään huolimatta tutkimusaineisto on yleistettävissä suomalaiseen kontekstiin. Lisäksi musiikki on tänä päivänä globaalimpaa ja saatavissa helpommin ympäri maailmaa, ja identiteettitutkimus näyttää olevan universaalialia. Tästä syystä tutkimusaineiston valinta on perusteltua.

Tämä tutkielma on toteutettu yhteistyössä kahden luokanopettajaopiskelijan kesken, paritutkijuutta hyödyntäen. Koko kandidaatintutkielmaprosessi, aineiston keruu, kirjoittaminen, johtopäätösten tekeminen ja pohdinta on tämän yhteistyön tulosta. Tutkimusaineistoon perehtyminen suoritettiin jakamalla lähdekirjallisuutta molemmille osapuolille tasaisesti tutustuttavaksi. Tämän tutustumisen yhteydessä kerättiin yhteisiä muistiinpanoja, joiden pohjalta itse kirjoitusprosessi oli sujuvampaa. Tällä menetelmällä optimoitiin tutkielmaan hyödynnettävä ajankäyttö. Yhteistyö koettiin yksimielisesti antoisaksi sekä mielekkääksi tutkielman toteuttamistavaksi. Prosessin aikana hyödyllisenä näyttäytyi ajatusten avoin jakaminen ja yhteinen pohdinta. Näiden positiivisten kokemusten valossa syntyi päätös yhteistyön jatkamisesta myös pro gradu -tutkielman merkeissä.

Ennen tutkimusaineistoon perehtymistä tutkittavaa aihetta luonnehdittiin seuraavalla tavalla: Identiteetti on moniulotteinen minuuden rakennelma ja sen kehitykseen vaikuttavat monet ulkoiset ja sisäiset aspektit, kuten omat valinnat ja ympäristön vaikutukset. Identiteetti ei siis kehity tyhjiössä. Muun muassa musiikilla on vaikutusta identiteetin kehitykseen ja tämä vaikutus saattaa olla positiivinen tai negatiivinen. Parhaimmillaan musiikki auttaa ihmisenä kasvamisessa. Se luo yhteenkuuluvuudentunnetta, kokemuksia ymmärretyksi tulemisesta sekä mahdollisuuksia tutkia ja tutustua itseensä. Musiikilla on sosiaalinen aspekti, jonka sisällä yksilön identiteetti voi kehittyä. Lisäksi se yhdistää ihmisiä myös kulttuurisesti ja eri kulttuureihin voidaan tutustua musiikin keinoin. Tämän esiymmärryksen paikkansapitävyyttä pohditaan tutkielman edetessä.

Tutkielma lähtee liikkeelle sen teoriataustan esittelystä, jossa perehdytään narratiivisuuteen sekä tutkimuksen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviin kysymyksiin. Seuraavaksi määritellään tutkielmassa käytetyt keskeiset käsitteet: identiteetti ja musiikki. Näitä määritelmiä laajennetaan identiteetin ulottuvuuksien ja nuoruuden sekä musiikkikasvatuksen näkökulmilla. Määritelmien jälkeen päästään lähestymään musiikkia nuoren elämässä ja sen vaikutuksia identiteetin eri ulottuvuuksien kehitykseen. Lisäksi tuodaan esille opettajan ja koulun mahdollisuuksia tukea nuoren identiteetin kehitystä. Ennen lopullisia johtopäätöksiä ja pohdintaa tarkastellaan vielä musiikkia taide- ja taitoaineena sekä sen asemaa koulutuksessa.

## 2 Tutkielman lähtökohdat

Tässä luvussa perehdytään tutkielman teoreettiseen viitekehykseen sekä tutkimusongelmaan koskien musiikkia ja identiteettiä. Tutkielma on toteutettu kuvailevana, integroivana kirjallisuuskatsauksena. Salmisen mukaan tällä metodilla tutkittavasta aiheesta saadaan kerättyä suuri tutkimusaineisto, jossa on sallittu tutkimuksia erilaisista metodisista lähtökohdista. Kuvailevaa kirjallisuuskatsausta voidaan hänen mukaansa luonnehtia yleiskatsaukseksi, joka ei sisällä tarkkaan määriteltyjä normeja. (2011, s. 5–6, 8). Tällöin tutkimusaineiston valinta on vapaampaa. Tällä tutkielmatyypillä ilmiötä pystytään Salmisen mukaan kuvaamaan laajasti ja sen ulottuvuuksia voidaan tarvittaessa luokitella. Kirjallisuuskatsaus sisältää aineiston tutkimisen ja referoinnin lisäksi arviointia ja kriittistä tarkastelua. (2011, s. 5–6, 8).

Tämän tutkielman keskeiseksi tutkimusongelmaksi muodostuu musiikin ja identiteetin välinen korrelaatio, erityisesti nuoruudessa. Identiteetti on moniulotteinen käsite ja tässä tutkielmassa perehdytään sen perustana olevaan minuuteen sekä kolmeen eri ulottuvuuteen. Myös musiikkia voidaan tarkastella eri näkökulmista. Tämän tutkielman fokuksena on musiikkikasvatus sekä koulun ulkopuolinen, vapaa-ajan musiikki.

Edellä mainittua korrelaatiota on hyödyllistä tutkia, jotta lisätään ymmärrystä taide- ja taitoaineiden, erityisesti musiikin, merkityksestä nuoren elämässä. Aiheen tutkiminen on tulevan opettajan näkökulmasta hyödyllinen, sillä ymmärryksen myötä voidaan kehittää omaa opettajuutta ja täten tukea oppilasta identiteetin kehitysprosessissa, myös musiikillisin keinoin. Tutkimusongelman analysoinnin myötä tutkimuskysymyksiksi muodostuivat seuraavat kysymykset:

*Millä tavoin ja kuinka merkittävänä musiikki näyttäytyy nuoren identiteetin kehityksessä?*

*Miten opettaja voi pedagogisesti tukea nuoren identiteetin kehitysprosessia?*

Tutkimuskysymyksissä on otettu huomioon musiikin merkitys nuorelle sekä koulussa että vapaa-ajalla. Tarkoituksena on tutkia, mitä koulu instituutiona sekä opettaja pedagogisena toimijana voivat tehdä tukeakseen nuoren identiteetin kehitysprosessia. Tutkielmassa keskeisessä roolissa on musiikin vaikutus identiteetin eri ulottuvuuksien kehittymiseen.



## **2.1 Laadullinen tutkimusaineisto tutkielman perustana**

Tutkielmassa käytetty aineisto asettuu vakaasti laadullisen eli kvalitatiivisen tutkimuksen kentälle. Alasuutarin mukaan on tärkeä ja pitkällä tähtäimellä kannattava ratkaisu valita teoreettinen viitekehys ja metodi, jotka ovat sopusoinnussa keskenään (2011, s. 83–84). Tutkimuksen tekeminen ja sen tulkinta on selkeämpää, kun valitaan sopusoinnussa olevat viitekehys ja metodi. Laadullisessa tutkimuksessa tämä valinta näyttäytyy Alasuutarin mukaan ongelmallisena erityisesti siitä syystä, että kyseiselle tutkimukselle on ominaista tarkastella ilmiöitä monista eri näkökulmista ja pyrkiä problematisoimaan jokainen itsestään selvä näkökulma. Täten aineiston täytyy mahdollistaa monenlaista ja moninaista tutkimusta, ei ainoastaan yhden metodisen linssin läpi tarkastelua. (2011, s. 83–84). Tässä tutkielmassa metodina toimii narratiivisessa viitekehyksessä kirjallisuuskatsaus. Pääosin aineistona käytetty kirjallisuus on löytynyt Oulun yliopiston kirjastosta sekä elektronisista tietokannoista. Aineistona on käytetty muun muassa sähköisiä artikkeleita sekä painettuja ja toimitettuja teoksia. Aineisto koostuu pitkälti kansainvälisistä tutkimuksista.

Tutkimuksen kahtiajako määrälliseen tai laadulliseen näyttää Alasuutarin mukaan houkuttelevan selkeältä, muttei kuitenkaan vastaa todellisuutta. Toisaalta toisistaan voidaan erottaa kvantitatiivinen ja kvalitatiivinen analyysi, mutta ne ovat sovellettavissa usein samoissa tutkimuksissa ja samojen tutkimusaineistojen analyysissä (2011, s. 31–33). Tällainen soveltaminen laajentaa tutkimuksen tekemisen mahdollisuuksia. Alasuutarin mukaan tutkimukset, joissa on jälkikäteen koodattu litteroidut haastatteluaineistot tai muut kuva- ja tekstiaineistot vastaamaan strukturoidun kyselyn muotoa tai jotka hyödyntävät pelkästään tilastollista analyysiä analyysimetodin tulee rajata pois, jotta voitaisiin puhua kvalitatiivisesta tutkimuksesta. (2011, s. 31–33). Myös tämän tutkielman aineistossa on hyödynnetty sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Kvalitatiiviseen tutkimukseen liittyy narratiivisuus, jota on hyödynnetty osassa aineistossa käytetyissä tutkimuksissa muun muassa haastattelujen kautta.

Alasuutari toteaa kvalitatiivisessa tutkimuksessa olevan tyypillistä muuttuja-asettelun ja tilastollisen todistelun soveltaminen vaihtelevissa määrin (2011, s. 33). Tuomen ja Sarajärven mukaan laadullisella tutkimuksella ei ole omaa rajattua teoriaa, muttei se myöskään ole teorialtonta. Määriteltäessä laadullista tutkimusta päälinjaisena kysymyksenä herää sen suhde teoriaan. Heidän mukaansa kaiken tutkimuksen täytyy olla luonteeltaan teoreettista, joten mikään tutkimukseksi määritelty ei voi olla teorialtonta. (2002, s. 17–19). Tämä toteutuu

myös laadullisessa tutkimuksessa. Laadullisen tutkimuksen perusteluissa nojataan Tuomen ja Sarajärven mukaan monesti havaintojen teoriapitoisuuteen. Tämä kattaa sen, millainen käsitys yksilöllä on ilmiöstä, mitä ovat tutkittavalle ilmiölle annetut merkitykset sekä millaisia ovat tutkimuksessa käytetyt välineet. Nämä kaikki aspektit vaikuttavat osaltaan tutkimuksen tuloksiin eivätkä täten ole niistä irrallisia. Tuomen ja Sarajärven mukaan puhdasta objektiivista tietoa ei siis ole olemassa. Koska tutkija päättää oman ymmärryksensä mukaan tutkimusasetelmasta, on kaikki tieto jollain tapaa subjektiivista. (2002, s. 17–19). Tutkielman aineisto koostuu suurilta osin ihmisten subjektiivisista kokemuksista liittyen tutkittavaan aiheeseen. Tästä syystä on pohdittava sen eettisyyteen ja luotettavuuteen liittyviä kysymyksiä.

Tämän tutkielman teoria määrittyy sen kautta, mitä aiempaa tutkimustietoa aiheesta on löytynyt. Se rakentuu aiempien tutkimusten valossa tehtyihin johtopäätöksiin aiheesta. Tutkielmassa käytetty identiteetin käsite pohjautuu pitkälti kehityspsykologi Eriksonin teoriaan identiteetin kehityksestä, sillä hänen teoriansa on merkittävässä roolissa identiteetin tutkimuksessa ja sen ymmärtämisessä yhä tänä päivänä. Eriksonin teoriaa on myös jalostettu eteenpäin muiden tutkijoiden toimesta (ks. Marcia, 1980). Musiikin ja identiteetin yhteyteen liittyvä teoriatausta on useiden tutkijoiden käsialaa. Näitä tutkijoita ovat muun muassa Hargreaves, Lamont, Hallam sekä Green.

Tämän tutkielman laadullinen tutkimusaineisto on muiden tutkijoiden aiemmin tekemää narratiivista tutkimusta. Saaranen ja Eskola määrittelevät narratiivit tarkoittamaan useita erilaisia lähteitä, jotka perustuvat kerrontaan. Puhuttaessa narratiivista vaativammassa merkityksessä edellytetään heidän mukaansa siltä kertomukselle tyypillisiä piirteitä, kuten juonta ja ajallista rakennetta. Tutkimusaineistona voidaan narratiivisissa tutkimuksissa käyttää muun muassa tarinoita ja haastatteluja. (2004, s. 148). Tämän tutkielman tutkimusaineisto pohjautuu pitkälti haastatteluihin ja kyselyihin.

Haastattelu on idealtaan Tuomen ja Sarajärven mukaan erittäin yksinkertainen: kun halutaan tietoa ihmisen ajattelusta tai tämän syistä toimia, on tältä luontevaa kysyä asiasta. Tärkeintä haastattelun kannalta on heidän mukaansa se, että halutusta asiasta saadaan mahdollisimman paljon informaatiota. (2002, s. 74–76). Suuri määrä informaatiota mahdollistaa sen rajauksen myöhemmin tutkimuksessa.

Haastattelun etuihin voidaan Tuomen ja Sarajärven mukaan lukea sen joustavuus, henkilövalinnat sekä haastattelijan monet roolit. Joustavuuden kannalta on olennaista, että haastattelukysymys on mahdollista toistaa, väärinkäsityksiä voidaan oikaista sekä ilmausten

sanavalintoja voidaan selventää. Tuomi ja Sarajärvi toteavat tutkimuksen näkökulmasta olevan mielekästä, että haastatteluun voidaan valita ne henkilöt, joiden kokemusta ja tietoa aiheesta voidaan hyödyntää. (2002, s. 74–76). Esimerkiksi opetusta tutkittaessa on hyödyllistä haastatella opettajia. Haastattelijan rooliin voi Tuomen ja Sarajärven mukaan kuulua itse haastattelun lisäksi myös havainnointi, jolloin tämä tekee muistiinpanoja ei vain siitä mitä sanotaan vaan myös miten sanotaan. Eduistaan huolimatta haastattelu on aikaa vievä ja kallis aineistonkeruumenetelmä. (2002, s. 74–76). Identiteettiä tutkittaessa on silti ensiarvoisen tärkeää saada tutkittavalta subjektiivista tietoa, mikä onnistuu parhaiten kerronnan kautta.

Huttunen toteaa identiteetin tarkastelun olevan mielekästä narratiivisin keinoin. Narratiivien kautta voidaan hänen mukaansa tutkia sitä, miten ihmismielen merkitykset rakentuvat. Näiden merkitysten rakentumista ja niiden perusteella muotoutuneita narratiiveja tarkastelemalla saadaan tietoa siitä, millaisen kertomuksen yksilö on rakentanut itselleen; miten hän toimii ja asettuu yhteisöönsä sekä mihin hän uskoo. (2013, s. 148–149). Tutkittaessa yksilön sisäistä maailmaa, on tarkoituksenmukaisempaa toteuttaa tutkimus haastatteluna kuin esimerkiksi monivalintakyselynä, sillä kuvaus voi olla moninaista. Ihmisen elinympäristöllä on Huttusen mukaan suuri merkitys identiteettiin ja narratiivisiin prosesseihin, jotka toimivat sen ilmentäjinä. Narratiivisuus on hänen mukaansa keino luoda erilaisia aspekteja, jotka voivat sisältää niin myönteisiä kuin kielteisiä nyansseja sekä kertoa yksilön omaa totuutta. (2013, s. 148–149).

Tutkielman fokuksiksi valikoitui ihmisen elinkaareissa nuoruus. Yksi merkittävä syy tähän on se, että omaelämäkerrallinen päättely tuntuu Huttusen mukaan alkavan murrosiän kanssa samanaikaisesti. Kun keho alkaa nuoruudessa muuttua, on yksilölle ominaista peilata itseään sekä menneisyyden että tulevaisuuden valossa. (2013, s. 147). Tämän lisäksi nuori tutkailee itseään Hargreavesin, Miellin ja MacDonaldin mukaan suhteessa muihin (2002, s. 8). Merkitystä on Huttusen mukaan sillä, mitä yksilö sisäistää osaksi käsitystä itsestään, kun tulkitsee elämänsä narratiivisesti muistelijan roolissa. Tämän käsityksen kautta yksilö myös pyrkii ymmärtämään maailmaa ja positioituu ryhmien sekä yhteisöjen jäseneksi. Jotkin elämäkerran ainesosat voivat olla tiedostamattomia. (2013, s. 147). Käsitystä itsestä on syytä tutkia, kun halutaan tietoa identiteetistä.

## 2.2 Laadullisen tutkimuksen etiikka ja luotettavuus

Jotta tutkimusta voitaisiin pitää tieteellisenä, tulee sen etiikkaa ja luotettavuutta voida arvioida. Tuomi ja Sarajärvi tuovat esille tutkimuksen tulosten vaikuttavan eettisiin ratkaisuihin. Toisaalta tutkijan tieteelliseen työhön sekä tämän tekemiin ratkaisuihin vaikuttavat heidän mukaansa erilaiset eettiset näkemykset. Tätä vuorovaikutusta voidaan kutsua tieteen etiikaksi. Tieteen näkeminen ainoastaan metodisena suorituksena saada uutta tietoa ei vaadi erityisiä eettisiä pohdintoja. Tuomen ja Sarajärven mukaan tutkimuksen uskottavuuden ja tutkijan eettisten valintojen nähdään kulkevan rinta rinnan. Se, että noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä, on heidän mukaansa perusta uskottavuudelle. Vastuu siitä, että tutkimus on rehellistä ja vilpitöntä sekä siinä noudatetaan hyvää tieteellistä käytäntöä, on tutkijalla. Esimerkiksi puutteellinen aiempiin tutkimustuloksiin viittaaminen, harhaanjohtava raportointi sekä muiden julkaisussa mainittujen tutkijoiden työpanoksen vähättely ovat loukkauksia hyvää tieteellistä käytäntöä kohtaan. (2002, s. 122–123, 125, 129–130). Koska tämän tutkielman tavoite on olla tieteellinen, pyritään siinä huomioimaan hyvän tieteellisen käytännön noudattaminen sekä eettisyyden ja luotettavuuden pohtiminen.

Mietittäessä narratiivisuuden etiikkaa, Tuomi ja Sarajärvi toteavat etukäteistiedon olevan haastateltavalle merkittävässä roolissa. Se, että haastateltavalle kerrotaan etukäteen mitä aihetta ja teemoja haastattelu tulee koskemaan, on heidän mukaansa eettisesti perusteltua. Lisäksi on aiheellista antaa haastateltavalle kysymykset etukäteen tutustuttaviksi. (2002, s. 75). Tutkittaessa teemoja, jotka voivat olla haastateltavalle henkilökohtaisia, on tärkeää, että haastatteluun voi valmistautua läpikäymällä kysymykset. Tällöin ei tule vastaan tilanteita, jossa haastateltava säikähtää kysymysten henkilökohtaisuutta ja pyritään ennaltaehkäisemään tästä johtuva henkinen ahdinko.

Tuomi ja Sarajärvi toteavat, että keskusteltaessa laadullisen tutkimuksen luotettavuudesta herää nopeasti kysymys objektiivisesta tiedosta ja totuudesta. On selvää, että tutkimuksen luotettavuuskysymykseen suhtautumiseen vaikuttavat näkemykset totuuden luonteesta. Minkäänlaisia yksiselitteisiä ohjeita laadullisen tutkimuksen luotettavuuden arvioinnille ei ole olemassa. Tuomen ja Sarajärven mukaan on silti olemassa asioita, joiden kautta tutkimuksen luotettavuutta voidaan peilata. Näitä ovat heidän mukaansa tutkimuksen tarkoitus ja kohde, tutkijan sitoumus tutkimukseen, aineistonkeruu, tutkimuksen tiedonantajat, tutkija-tiedonantaja-suhde, tutkimuksen kesto, aineistonanalyysi sekä tutkimuksen raportointi. (2002, s. 131, 135–138).

Tämän tutkielman luotettavuutta arvioidessa on olennaista huomata, että tutkielman aihe on molemmille tutkijoille henkilökohtainen, sillä molemmat kokevat musiikilla olleen merkitystä omien identiteettiensä muokkaajana. Tästä huolimatta tutkielman tavoite on tarkastella musiikin ja identiteetin vuorovaikutussuhdetta kriittisessä valossa. Tämä tarkoittaa sitä, että musiikin ja identiteetin välinen korrelaatio kyseenalaistetaan sekä tarkastellaan musiikin mahdollisia positiivisia ja negatiivisia vaikutuksia identiteettiin.

### 3 Identiteetti ja musiikki käsitteinä

Tässä luvussa tarkastellaan tutkielman kannalta keskeisiä ja olennaisia käsitteitä. Tutkielmaan sisältyy kaksi yläkäsitettä, identiteetti ja musiikki. Niiden alle sijoittuvat alaotsikot tarkentavat tutkimuksen fokusta haluttuun muotoon. Näissä alaotsikoissa syvennytään aiheisiin identiteetin ulottuvuudet, nuoruus ja identiteetti sekä musiikki taiteena ja oppiaineena.

#### 3.1 Identiteetti

Identiteetti käsitteenä on vaikea määritellä tyhjentävästi, sillä se on niin moniulotteinen (Huttunen, 2013, s. 126, 148; Hargreaves, Miell & MacDonald, 2002, s. 2). Erikson ajattelee identiteetin olevan yksilöllisen, ainutlaatuisen kehityksen peruspilari. Samalla se toimii linkkinä yhteisön historiallisesti vaalimiin arvoihin. (1994, s. 109). Myös identiteetillä on Krogerin mukaan menneisyys (1997, s. 21). Identiteetti kehittyy jatkuvasti yksilön ja hänen mieltymystensä mukana. Kroger jatkaa todeten, että eri vaiheissa elinkaarta identiteetti väistämättä määritellään sen mukaan, mikä koetaan minuksi ja mikä joksikin muuksi (1997, s. 8).

Eriksonin mukaan identiteetin muodostuminen on jatkumoa lapsuuden identifikaatiovaiheelle. (1968, s. 159; 1994, s. 122). Identiteetin muodostavat *minä* (I), *itse* (self) sekä ego. *Minä* on tietoinen ja koostuu useasta *itsestä*, jotka ovat esitietoisia. Esitietoisia ne ovat siksi, että ne ovat yksilölle tiedostamattomia, mutta tämä ei kiellä niiden olemassaoloa. (1968, s. 216–218). Ego puolestaan on tiedostamaton ja yksilöllisten järjestäytyneiden kokemusten keskus (Erikson, 1968, s. 216–218; Erikson, 1994, s. 19).

Marcia on jalostanut Eriksonin teoriaa identiteetistä muovaamalla sen sopivaksi empiiriselle tutkimukselle. Yksi tämän teorian hyödyistä on luokitusten objektiivisuus. Marcia jakaa identiteetin kehityksen neljään identiteettistatukseen (identity status): identiteetin saavuttanut (identity achievement), identiteetin lainannut (foreclosure), identiteetin etsintävaihe (identity diffusion) sekä epäselvän identiteetin vaihe (moratorium). Tämä luokittelu perustuu yksilön päätöksentekovaiheeseen ja henkilökohtaiseen panostukseen ideologian sekä koulutuksen saralla myöhäisnuoruudessa. (1980, s. 161–162).

Marcian mukaan identiteetin saavuttanut on nuori, joka on käynyt läpi päätöksentekovaiheen ja tavoittelee itse valitsemiansa koulutuksellisia sekä ideologisia päämääriä. Identiteetin

lainannut nuori on puolestaan sitoutunut vanhempiensa määrittämiin ideologisiin ja koulutuksellisiin päämääriin. Tässä vaiheessa nuori ei juuri näytä merkkejä identiteetikriisistä. Identiteetin etsintävaiheessa oleva nuori ei Marcian mukaan ole vielä sitoutunut edellä kuvattuihin päämääriin, vaikka olisi käynyt läpi päätöksentekovaiheen. Neljännessä, epäselvän identiteetin vaiheessa nuori kamppailee koulutuksellisten ja ideologisten kysymysten kanssa. Tällöin nuorella on meneillään identiteetikriisi. Jokaisella vaiheella on sekä terve että epäterve ulottuvuus. Esimerkiksi identiteetin lainannut nuori voi olla joko huoleton tai välinpitämätön sekä hurmaava tai psykopaattinen. Poikkeuksena voi Marcian mukaan olla vaihe, jossa identiteetti on saavutettu. (1980, s. 161). Kokonaisuudessaan identiteetti muodostuu muun muassa yksilöllisten valintojen seurauksena.

Erikson oivaltaa, että ihminen ei koe olevansa elossa sosiaalisessa maailmassa ilman tunnetta identiteetistä (1968, s. 130). Jokaisella on tarve yksilöllisyyteen ja tätä Woodward tähdentää todeten meidän elävän maailmassa, jossa identiteetillä on merkitystä. Yksilöllisyyden merkitystä Woodward korostaa subjektiivisuuden käsitteellä. Hänen mukaansa subjektiivisuus koostuu minuuden tunteista, jotka voivat olla rationaalisia tai irrationaalisia sekä ovat tietoisia ja tiedostamattomia ajatuksia sekä tunteita siitä, miten koemme itsemme. Subjektiivisuutta koetaan sosiaalisissa konteksteissa, joissa kulttuuri ja kieli antavat merkityksen yksilön kokemuksille itsestään. (1997, s. 39, 301).

Hargreaves ja kollegat toteavat, että identiteettimme voidaan nähdä monimutkaisina, hierarkkisina, keskenään vuorovaikutuksessa olevina konstruktioiden verkostoina. Jotkut näistä verkostoista ovat näkyvämpiä ja suuremmassa roolissa kuin toiset. (2002, s. 2). Identiteetin eri rakenneosat näyttäytyvät yksilölle eritasoisina ja -tyyppisinä ominaisuuksina. Woodwardin mukaan identiteetti on yhdistelmä tietoisia sekä tiedostamattomia prosesseja (1997, s. 304). Huttunen täsmentää, että ulkoisella ympäristöllä on suuri vaikutus yksilön identiteetin kehitykseen (2013, s. 148). On mahdollista, että yksilö omaksuu tiedostamattaan ympäristöstään vaikutteita, jotka muovaavat tämän identiteettiä. Toisaalta tiettyjä vaikutteita omaksutaan tietoisesti.

Hargreaves ja kollegat laajentavat edellä mainittua teoriaa todetessaan, että on olemassa *minä-rakenne* (self-system), joka koostuu useista *minä-konsepteista* (self-concepts) ja minäkuvista, jotka kuvaavat erilaisia tapoja nähdä itsemme. *Minä-konseptilla* tarkoitetaan tapaa, jolla henkilö kuvaa itseään verbaalisesti. Hargreaves ja kollegat lisäävät, että nämä tavat voivat olla konteksti-, ala- tai tilannesidonnaisia. Konteksti- tai tilannesidonnaiset tavat voivat olla

esimerkiksi yksilön kuvauksia siitä, kuinka sietää stressiä, kun taas se, miten yksilö näkee itsensä muusikkona, on alapidonnainen tapa. Yksilön minäkuva sisältää yksilöllisyyden aspekteja, joita ovat muun muassa tyyli, ulkonäkö sekä yksilön sosiaaliset roolit. Ihmiselle on Hargreavesin ja kollegoiden mukaan ominaista verrata itseään muihin, jolloin tietyt tilanteet ja sosiaaliset ryhmät vaikuttavat voimakkaasti siihen, mitä teemme ja sanomme. Tämä ilmiö sekä oman käyttäytymisen tarkkailu johtavat minäkuvan kehittymiseen. (2002, s. 7–8).

Myös Woodward toteaa identiteetin muotoutuvan vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Yksilö määrittelee sen, mikä on samaa ja mikä erilaista, eli mikä koetaan itseksi ja mikä itsen ulkopuoliseksi. (1997, s. 315). On siis selvää, että identiteettiä peilataan aina yksilön itsensä ja tämän ulkopuolisten subjektien välillä. Lamont näkee identiteetin koostuvan kahdesta keskeisestä osasta: itseymmärryksestä sekä itseymmärryksestä suhteessa toisiin. Itseymmärrys käsittää sen, miten ymmärrämme ja määrittelemme itsemme yksilönä, kun taas itseymmärrys suhteessa toisiin määrittyy sillä, kuinka ymmärrämme, määrittelemme ja samaistumme muihin. Nämä kaksi osaa näyttävät kehittyvän käsi kädessä. (2002, s. 41).

### 3.1.1 Identiteetin ulottuvuudet

Kokonaisuudessaan yksilön identiteetti rakentuu lukemattomista erilaisista ulottuvuuksista. Tämän tutkielman kannalta olennaisia ulottuvuuksia ovat musiikki-identiteetti, jota kutsutaan myös musiikilliseksi identiteetiksi, sosiaalinen identiteetti sekä kulttuuri-identiteetti. Näiden kaikkien pohjalla on käsitys minuudesta. Hargreaves ja kollegat jatkavat teoriaansa *minä-rakenteesta* toteamalla, että minuus on yksilön kokonaiskuva itsestään, johon on integroituna eri *minä-konseptit* (2002, s. 8). Jackson määrittelee minuuden sosiaalisesti rakenteeksi, joka vastaa sosiaalisen toiminnan olemassaolosta. Se koostuu kahdesta ulottuvuudesta: *me* ja *I*. *Me* edustaa minuuden sosiaalista aspektia, kun taas *I* edustaa minuuden luovaa, spontaania puolta. Nämä kaksi aspektia vahvistavat toisiaan ja ovat toisistaan erottamattomia, mutta silti erillisiä. (2010, s. 666).

Green toteaa musiikki-identiteettien alkavan muotoutua jo varhain ja niillä on tapana muuttua ajan saatossa. Määritellessään musiikki-identiteettiä Green nostaa esille sen koostuvan henkilökohtaisista sekä yhteisöllisistä musiikillisista kokemuksista. Musiikki-identiteettiin liittyy muun muassa musiikilliset mieltymykset, arvot sekä musiikillinen tietotaito. (2011, s. 1). Lamontin mukaan vahva musiikki-identiteetti on tärkeä osa sivistyneemmäksi



musisoijaksi tulemista. Tämä sivistyneisyys kattaa niin musisoinnin kuin musiikin kuuntelemisen ja ymmärtämisen. (2002, s. 56).

Hargreaves ja kollegat jakavat musiikki-identiteetin kahteen osaan: identiteetti musiikissa ja musiikki identiteetissä. Identiteetti musiikissa kattaa erilaiset musiikin tarjoamat identiteetit, kuten musiikinopettaja, laulaja tai säveltäjä. Nämä identiteetit määritellään sosiaalisten ja kulttuuristen roolien kautta ja voidaan luokitella monin eri tavoin. Musiikki identiteetissä taas tarkoittaa sitä, kuinka käytämme musiikkia muiden identiteetin aspektien kehittämiseen. (2002, s. 12, 14–15). Yksilö voi esimerkiksi määritellä itsensä musiikin kautta ”hevariksi” tai ”räppäriksi”. Hallam lisää musiikki-identiteettien voivan kehittyä suhteessa erilaisiin musiikkityyleihin ja musiikillisiin aktiviteetteihin (2017, s. 148).

Lamontin mukaan sosiaalinen identiteetti perustuu sosiaalisesti sekä ryhmän sisällä määriteltyihin käytösmalleihin, joita pidetään tärkeinä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Lamont nostaa esille Tajfelin ja Turnerin sosiaalisen identiteetin teorian, joka on esitetty vuonna 1986 artikkelissa *The social identity theory in intergroup behaviour*, teoksessa *Psychology of Intergroup Relations*. Teorian mukaan henkilökohtainen identiteetti voi olla keskeisempi lapsuudessa, kun taas sosiaalinen identiteetti tulee merkittävämmäksi vertaissuhteiden kautta, kun nuori muokkaa ymmärrystään itsestään ja muista. (2002, s. 42).

Osa sosiaalista identiteettiä on ryhmäidentiteetti. Oksenbergin ja Wongin mukaan ryhmäidentiteetti voi vaikuttaa yksilön toimintaan monin tavoin. Sillä on vaikutusta muun muassa käyttäytymiseen, tapoihin ja rooleihin. Ryhmäidentiteetillä on taipumus johtaa tietynlaiseen sosiaaliseen kanssakäymiseen. (1993, s. 23). Ryhmän sisäiset normit ohjaavat ryhmän jäsenten toimintaa ja interaktiota. Oksenberg ja Wong jatkavat ryhmäidentiteetin piirteiden olevan joskus ristiriidassa yksilön oman identiteetin kanssa (1993, s. 23). Esimerkiksi bändin sisällä voi ilmetä tällaisia ristiriitoja, jos joku bändin jäsenistä kokee bändiharrastuksen mukavana harrastetoimintana, eikä välttämättä pidä esiintymisestä, kun taas bändissä vallitseva mielipide voi olla voimakkaasti se, että esiintyminen on bändin keskeinen päämäärä.

Gaertner, Dovidio, Anastasio, Bachman ja Rust ovat kehittäneet sosiaaliseen identiteettiin liittyvän yhteisen ryhmäidentiteetin mallin (common ingroup identity model). Mallin mukaan on olemassa ryhmiä, joiden jäsenet kokevat ryhmään kuulumisen merkitykselliseksi. Ryhmän sisällä vallitsee ryhmäidentiteetti (ingroup identity). Gaertnerin ja kollegoiden malli voidaan nähdä keinona vähentää ryhmien välisiä ennakkoluuloja. Tarkoituksena on päästä me-te-

asetelmasta inklusiivisempaan ”meihin”. Tätä tavoitellaan ryhmien välisellä kanssakäymisellä. Tällainen ryhmien välinen kanssakäyminen ikään kuin rikkoo ryhmärajoja sekä vähentää ryhmien välisiä ennakkoluuloja ja konflikteja luoden harmonisempaa ryhmien välistä kanssakäymistä. (1993).

Gaertnerin ja kollegoiden yhteisen ryhmäidentiteetin malli tarjoaa myös mahdollisuuden uudelleen kategorisointiin (recategorization). Uudelleen kategorisointi ei poista tai vähennä ryhmiin kategorisointia vaan se strukturoi määritelmän ryhmiin kategorisoinnista tavoilla, jotka vähentävät ryhmien välisiä ennakkoluuloja ja konflikteja. Jos eri ryhmien jäsenet saadaan ajattelemaan itsensä mieluummin yhden kuin kahden eri ryhmän jäsenenä, voidaan olettaa asenteiden uuden ryhmän jäseniä kohtaan olevan positiivisempi. (1993, s. 5–6). Identiteetin kannalta on siis tärkeää kokea yhteenkuuluvuutta erilaisiin ryhmiin. Yksilö voi tuntea olonsa turvallisemmaksi ryhmässä, kun ryhmien välisiä ennakkoluuloja on vähemmän. Tällöin mahdollinen me-te-asetelma ei värity negatiiviseksi.

Seuraava määriteltävä identiteetin ulottuvuus on kulttuuri-identiteetti. Folkestad erottaa toisistaan kansallis- (national) ja kulttuuri-identiteettien (culture) käsitteet. Kansallisidentiteetti tarkoittaa valtion sisäistä kansallisuuteen ja kulttuuriin liittyvää identiteettiä, kun taas kulttuuri-identiteetti voi olla seuraus useista kulttuurisista kohtaamisista. Tällöin kulttuuri-identiteetti ei ole sidoksissa paikkaan ja niitä voi olla yksilöllä useita. (2002, s. 153–154). Woodward toteaa kulttuuri-identiteetin olevan yksilön identiteetin ulottuvuus, joka liittyy tämän yhteisöön. Globalisaatio ja monikulttuurisuus tuottavat erilaisia kulttuuri-identiteetin lopputuotoksia. (1997, s. 16). Jos ajatellaan nuorta, jonka vanhemmat tulevat kahdesta eri kulttuurista, voi tämän maailmankuva olla avarampi kuin tämän vertaisella, joka on kasvanut vain yhden kulttuurin vaikutuksen piirissä.

Globalisaatio ja monikulttuurisuus voivat Woodwardin mukaan myös johtaa vastarintaan, joka puolestaan voi vahvistaa jo olemassa olevia kansallisia ja paikallisia identiteettejä (1997, s. 16). Tästä ajankohtaisena esimerkkinä voidaan käyttää Suomen maahanmuuttoa ja siihen liittyviä lieveilmiöitä. Uuden ja erilaisen kulttuurin kohtaaminen on johtanut joissain yksilöissä vastarintaan, joka näyttäytyy voimistuneena isänmaallisuutena, pahimmillaan rasismina. Tällaisia ongelmia voidaan kohdata myös koulukontekstissa. Woodward koostaa kulttuuri-identiteetin olevan perustavanlaatuinen osa sitä, kuinka ihmisryhmät käsittävät samankaltaisuutensa (1997, s. 21). Eri kulttuureissa yhteenkuuluvuutta voidaan ilmaista musiikillisin keinoin, esimerkiksi erilaisten traditioiden, kuten suomalaiselle kansanmusiikille

tyypillisen huutokatrillin kautta. Tämän tutkielman kannalta tarkoituksenmukaista on käsitellä kulttuuri-identiteettiä laajana identiteetin ulottuvuutena, joka sisältää myös kansallisidentiteetin, eikä niitä eroteta toisistaan.

### 3.1.2 Nuori ja identiteetti

Identiteettiä ei saavuteta tyhjiössä, vaan Huttusen mukaan se muotoutuu jatkuvasti, voimakkaimmillaan nuoruudessa (2013, s. 126). Tämä on yksi syy sille, että tämän tutkielman fokus on nimenomaan nuoruudessa. Erikson selittää nuoruuden vaiheeksi lapsuuden ja aikuisuuden välillä, jolloin nuoruus nähdään ikään kuin lapsuuden viimeisenä vaiheena (1968, s. 128, 155; 1994, s. 199). Toisaalta Huq toteaa elinajanodotteen pitenemisen pidentäneen myös ajanjaksoa, joka määritellään ihmisen elinkaaressa nuoruudeksi (2006, s. 1). Nuoruus sisältää Eriksonin mukaan runsaasti muutoksia; kehollisesti ja identiteetin näkökulmasta. (1968, s. 132–133).

Kroger määrittelee nuoruuden olevan voimakkaan aktiivisuuden ja tasapainottelun aikaa (1997, s. 198). Erikson yhtyy Krogerin ajatukseen todeten, että nuoruudessa koetaan monenlaisia konflikteja liittyen identiteettiin. Vaarana on muun muassa *roolisekaannus* (role diffusion), jolloin nuoren on vaikea löytää itselleen merkityksellinen, samaistuttava rooli. Ympäristö saattaa tietoisesti tai tiedostamatta pakottaa nuorta johonkin rooliin, jolloin nuori kokee vaikeuksia sisällyttää kyseinen rooli omaan identiteettinsä. *Roolisekaannus* usein näyttäytyy kapinallisena käytöksenä. Tämän lisäksi haasteita tuottaa se, että nuoruus on aikaa, jolloin yksilö joutuu vähitellen tekemään itse päätöksiä. (1950 s. 266–267; 1968, s. 130, 132–133, 155; Green, 2011, s. 17).

Nuoruus on Huttusen mukaan merkittävässä roolissa ihmisen elämässä, sillä silloin rakentuu käsitys itsestä (2013, s. 126). Myös opetussuunnitelmassa tähdätään siihen, että yksilö pääsee rakentamaan ihmiskäsitystään, identiteettiään, maailmankuvaansa sekä tutkimaan omaa paikkaansa maailmassa. Tämän ohella luodaan suhdetta itsen, toisiin ihmisiin, yhteiskuntaan sekä eri kulttuureihin. (Opetushallitus, 2014, s. 15). Erikson toteaa nuoren monesti miettivän, mitä muut ajattelevat hänestä. Näitä ajatuksia hän reflektoi suhteessa omaan käsitykseen itsestään. Nuorella on tarve tulla hyväksytyksi vertaisten keskuudessa, ja hän usein peilaa omaa identiteettiään diskursiivisesti, keskustelujen kautta. Tässä vaiheessa ihmisen kehitystä, yksilölle on ominaista etsiä identiteettinsä kannalta relevantteja ainesosia. Tämä näkyy nuoren toiminnassa vaihtuvana omistautumisena erilaisiin asioihin. Vastapainoksi tavoitteena on

saavuttaa kestävyyttä. (1968, s. 128, 130, 132, 235–236). Nuoren tavoite on löytää itsensä vaihtuvien mielenkiinnonkohteiden ristipaineessa. Lisäksi Erikson tähdentää, että nuoruuden aikana visioitu saavutettavissa oleva tulevaisuus tulee tietoiseksi osaksi yksilön elämän tavoitteita. Nuori myös pohtii, olivatko hänen aiemmat olettamuksensa tulevaisuudestaan linjassa visioitun tulevaisuuden kanssa. (1950, s. 265–266).

Identiteetin muotoutumisprosessi sisältää Huttusen mukaan kaiken sen, mitä yksilö käy eri elämänvaiheissaan läpi. Ulkoisen ympäristön lisäksi kielellisellä vuorovaikutuksella on identiteetin kehittämisessä keskeinen rooli. (2013, s.148). Ihmisillä on tarve sanallistaa omaa toimintaansa ja keskinäisessä vuorovaikutuksessa saadaan erilaisia rakennusaineita identiteetin muodostumiselle. Woodwardin mukaan identiteetit muotoutuvat vuorovaikutuksessa toisten identiteettien kanssa (1997, s. 35). Yhteenvetona Erikson toteaa nuoren ensisijaisesti pohtivan sitä, miten hän näyttäytyy laajemman yhteisön ja merkitsevien ihmisten silmissä verrattuna siihen, miten hän itse kokee itsensä. Nuoruuden identiteetin muotoutumisprosessi nähdään valmiiksi, kun lapsuuden identifikaatioprosesseista on luovuttu ja nuori onnistuu omaksumaan roolinsa vertaistensa joukossa. Identiteetti ohjaa nuorta valintojen ja päätösten teossa, mikä puolestaan johtaa lopullisempaan oman itsensä määrittelyyn ja siihen sitoutumiseen. (1950, s. 266–267; 1994, s. 119).

### **3.2 Musiikki taiteena**

Tarkasteltaessa musiikkia taiteena, on syytä määritellä ensin lyhyesti taide. Dissanayaken mukaan taidetta on tehty ympäri maailmaa koko ihmishistorian ajan, mikä viestii siitä, että sillä on jonkinlainen rooli ihmiskunnan selviytymisessä. Taiteen keinoin ihminen kuvaa ja tutkii ympäristöään, minkä vuoksi se nähdään tärkeänä. (1988, s. 62–64). Häyryn ja Häyryn mukaan taiteella on sekä viihteellistä että emotionaalista arvoa. Usein keskeisenä tavoitteena näyttäytyy tunnetilan herättäminen yleisössä. Tunnetila luodaan emotionaalisen jännityksen ja ärsykkeen kautta. (1989, s. 82). Näitä tunnetiloja voivat olla esimerkiksi mielihyvä, suru tai viha. Häyry ja Häyry pohtivat teoksen onnistumista ja epäonnistumista. He toteavat yleisön reaktion määrittelevän voimakkaasti sen, onko teos onnistunut vai epäonnistunut. (1989, s. 16–17).

Taiteen määritelmästä päästään lähestymään musiikkia taiteena. Musiikin määritelmä vaihtelee sen mukaan, minkä tieteenalan tai aikakauden näkökulmasta sitä käsitellään. Musiikki on Alpersonin mukaan yksi monista taiteenlajeista ja se perustuu kuuloaistimuksiin.

Voidaan siis sanoa musiikin olevan auditiivinen taiteenlaji. (1987, s. 3). Schutz kuitenkin toteaa musiikin tarjoavan enemmän kuin auditiivisen informaation. Musiikilliseen kokemukseen sisältyy hänen mukaansa äänen lisäksi visuaalista sekä kehollista informaatiota. Musiikki on siis loppujen lopuksi auditiivinen ilmiö, mutta se sisältää enemmän kuin kuuloaistiin perustuvia аспектеja. (2014, s. 723). Hodgesin mukaan musiikillinen kokemus on jokaiselle yksilöllinen ja uniikki, eikä sitä voi korvata millään muulla kokemuksella (2005, s. 111–112).

Kuten taide yleensä, musiikki toimii Hargreavesin ja kollegoiden mukaan perustavanlaatuisena välineenä ihmisten väliseen, kielimuurit ylittävään kommunikointiin. Sen avulla ihmiset jakavat merkityksiä, tunteita ja intentioita. (2002, s. 1). DeNora antaa musiikille suuremman merkityksen todetessaan sen olevan enemmän kuin kommunikaatiota informaation prosessointina tai väline stimuloida aivoja mielihyvän tunteilla. Hän väittää, että musiikki ja musisointi ovat perustavanlaatuisia yhdessäolon ainesosia sosiaalisessa kanssakäymisessä. (2013, s. 82). Connell ja Gibson tukevat tätä väitettä toteamalla, että musiikki toimii yhdistävänä tekijänä ihmisten ja yhteisöjen välillä (2003).

Uptis toteaa suurimman osan ihmisistä kuuntelevan musiikkia päivittäin (2012, s. 690). Hargreaves ja kollegat jatkavat musiikin määritelmäänsä todeten sen olevan keino kehittää ja ilmaista yksilöllistä identiteettiä. Musiikkia voidaan käyttää keinona auttaa muita näkemään yksilö tämän haluamalla tavalla. Lisäksi musiikki toimii kommunikoinnin välineenä myös niille, joille muunlainen kommunikointi on haastavaa, sillä se voi olla erittäin kehollista ja herättää syviä tunteita. (2002, s. 1). Näitä kokemuksia ja tunteita voidaan jakaa muiden kanssa. Voidaan myös nähdä musiikin olevan itseilmaisun keino. Folkestad toteaa ihmisten hyödyntäneen musiikkia kautta aikojen ilmaisun ja itsensä identifioinnin välineenä (2002, s. 151).

Tutkimuksessa nousee useasti esille käsite musiikillisista tyyliuuntauksista, tai musiikkityyleistä, sekä musiikillisista mieltymyksistä. Täten nämä ovat tärkeitä määrittellä. Gayraud määrittelee musiikkityylin synonyymiksi joko genrelle tai alakulttuurille. Musiikkityyli voi käsittää laajan kirjon erilaista musiikkia, joiden rajat ovat häilyvät. (2014, s. 1075). Esimerkkinä voidaan käyttää genrenä pop-musiikkia ja sen alakulttuurina k-poppia. Genre sisältää siis laajan kirjon erilaisia, spesifimpiä alakulttuureja. Lamont määrittelee musiikillisen mieltymyksen tarkoittamaan yksilön musiikillisia valintoja (2014, s. 753). Musiikilliset valinnat ohjaavat yksilön kuuntelutottumuksia: yksilö kuuntelee

haluamansalaista musiikkia. Musiikillisten mieltymysten tarkastelu on Lamontin mukaan olennaista erityisesti nuoruudessa, kun nuori yrittää vakiinnuttaa itseään tietynlaisena ihmisenä erilaisen toiminnan kuten pukeutumisen sekä kaveripiirin valinnan kautta (2014, s. 753). Hargreaves ja kollegat toteavat yksilön musiikillisten mieltymysten voivan muodostaa tärkeän määritelmän tämän arvoista ja asenteista (2002, s. 1).

### 3.2.1 Musiikkikasvatus

Tässä tutkielmassa musiikkikasvatuksella tarkoitetaan musiikkia ja musisointia, joka sisältää jonkin pedagogisen näkökulman. Rissasen mukaan musiikki voidaan nähdä vaativana kognitiivisena haasteena. Esimerkiksi instrumenttia soitettaessa tarvitaan samanaikaisesti monenlaisia valmiuksia, kuten rytmin, sävelkorkeuden ja intervallien erottelukykä, hienomotorisia taitoja sekä erilaisten hierarkkisten toimintojen tarkkaa ajoitusta. (2016, s. 108). Tästä syystä musiikkikasvatuksessa keskiöön nousee eriyttäminen sekä yksilölliset taidot ja tarpeet. Musiikkikasvatusta ei tapahdu ainoastaan formaalissa perusopetuksessa, vaan on syytä ottaa huomioon myös sen nonformaali ja informaali aspekti. Hallam tuo esille, että nämä kolme aspektia ovat viime vuosina erotettu toisistaan (2017, s. 477). Kun tietomme elinikäisestä, jatkuvasta oppimisesta lisääntyy, Veblenin mukaan on selkeää, että ihmiset oppivat musiikkia eri tavoin elinkaarensa aikana (2012, s. 243).

Perusopetuksessa tapahtuva musiikkikasvatus on luonteeltaan formaalia oppimista. Formaalilla musiikin oppimisella tarkoitetaan Veblenin mukaan jossain instituutiossa tapahtuvaa hierarkkista ja arvioitavaa oppimista, joka noudattaa ennalta määrättyä opetussuunnitelmaa (2012, s. 247; Hallam, 2017, s. 477). Hierarkkisella opetuksella tarkoitetaan sitä, että oppimistilanteessa on läsnä joku, joka on opettajan roolissa ja joku, joka oppii. Veblen jatkaa määritelmäänsä todeten, että opettajan roolissa oleva henkilö kontrolloi ja ohjaa opetuksen kulkua, aikataulua, kanssakäymistä sekä oppisisältöjä strukturoidussa oppimisympäristössä. Tällaisessa ympäristössä oppiminen on tarkoituksenmukaista ja eksplisiittistä. Oppilaalla on tiedossa, mitä opitaan ja miten. Oppiminen on systemaattisesti kumuloituvaa, sillä se etenee perustaidoista soveltaviin ja monimutkaisempiin sisältöihin. (2012, s. 247).

Oppimista voi formaalissa ympäristössä tapahtua myös informaalisissa kontekstissa. Hallamin mukaan tällaista oppimista kutsutaan nonformaaliksi oppimiseksi. (2017, s. 477). Tästä esimerkkinä voidaan käyttää Suomessa järjestettävää, peruskoulusta erotettavaa taiteen

perusopetuksen yleistä osaa. Veblen toteaa nonformaalin oppimisen koostuvan systemaattisista ja tarkoituksenmukaisista, mutta vähemmän säädellyistä menetelmistä sekä tavoitteista. Nonformaali oppiminen tapahtuu koulutuksellisten rakenteiden ulkopuolella. (2012, s. 248). Tällaista oppimista voi olla esimerkiksi bändiharjoittelu koulun tiloissa, mikä ei itsessään ole formaalia oppimista, mutta tapahtuu formaalissa ympäristössä. Veblen lisää, että joskus nonformaali oppiminen voi tapahtua kuulon, ulkomuistin tai tuntemusten kautta (2012, s. 249).

Edellisessä kappaleessa on mainittu myös kolmas musiikin oppimisen muodoista: informaali oppiminen. Odena ja Spruce toteavat koulun ulkopuolisen musiikin olevan todella tärkeää nuorelle (2012, s. 525). Veblen kuvaa informaalin oppimisen perustuvan pitkälti kokemuksiin ja niiden kautta taitojen kartuttamiseen. Aivan kuten monet muut konseptit ja taidot, suuri osa musiikista ei ole suoraan opetettua. Tällainen oppiaines omaksutaan usein yksilön ympäristössä tapahtuvien muutosten seurauksena, ikään kuin vahingossa tai tarkoituksetta. Informaali oppiminen voi kuitenkin sisältää eriasteista tiedostusta sekä itseohjautuvuutta. (2012, s. 250). Esimerkiksi bändisoitossa yksilöt tietoisesti kehittävät omaa instrumentin hallintaansa, jotta yhdessä soittaminen olisi mahdollista. Myös Suomi toteaa bändisoiton kautta tapahtuvan informaalin oppimisen olevan merkittävä osa musiikillista harrastuneisuutta (2019, s. 120).

Hallamin mukaan miljöitä, joissa informaalia oppimista voi tapahtua ovat muun muassa kirkko, työpaikka ja koti (2017, s. 477; Veblen, 2012, s. 251). Veblen pohtii taitojen siirtymistä perheen ja yhteisöjen sisällä sukupolvelta toiselle (2012, s. 251). Jos perheen vanhemmilla on taitoa jonkin tietyn soittimen saralla ja soitin on osa arkea, voi jälkikasvu omaksua taidon ilman tarkoituksenmukaista opiskelua.

Veblen toteaa, että diskurssit koskien formaaleja, nonformaaleja ja informaaleja konteksteja sekä prosesseja ovat enenevässä määrin hyödyllisiä ja arvostettuja, sillä musiikkikasvatus sisältää elinikäisen musiikin oppimisen roolin, antaen sille merkittävästi painoarvoa (2012, s. 244). Musiikkikasvatus parhaimmillaan yhdistelee tasapainoista, itseensä luottavan yksilöllisyyden kehittämistä sekä tavoitteellista opiskelua. Harrastuneisuutta voimistava sisäinen motivaatio syntyy rakkaudesta musiikkiin ilman suorituspakkoja. (Opetushallitus, n.d.). Monesti asenne ja motivaatio oppiainetta kohtaan paranevat, kun oppilaalle annetaan mahdollisuus ja vapaus tehdä sitä, mistä tämä nauttii.

### 3.2.2 Musiikki oppiaineena

Musiikki on määritelty perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa oppiaineeksi. Tämän lisäksi sitä on mahdollista integroida osaksi muita oppiaineita ja opetusta. Eräs musiikin opetuksen tehtävistä on tarjota oppilaille mahdollisuus monimuotoiseen musiikilliseen toimintaan sekä osallistua aktiivisesti kulttuuriseen ja kulttuurien väliseen kanssakäymiseen. Oppilaat kehittävät ilmaisutaitojaan opiskelemalla musiikkia monipuolisesti ja heitä ohjataan analysoimaan musiikin merkityksiä. Osa musiikin opetusta on myös musiikin herättämien tunteiden ja kokemusten käsittely. (Opetushallitus, 2014, s. 422).

Opetuksessa otetaan huomioon erilaiset musiikkityylit sekä tarjotaan oppilaille työkaluja avartamaan maailmaansa ja hiomaan taitojaan musiikin avulla. Tavoitteena on myös saada oppilaissa aikaan uteliaisuutta ja arvostusta musiikkia sekä monikulttuurista maailmaa kohtaan. Tämän prosessin aikana musiikkia ja sen merkityksiä eri elämänvaiheissa pohditaan ja pyritään arvioimaan kriittisesti. (Opetushallitus, 2014, s. 422–423). Veblenin mukaan elinikäisen musiikin oppimisen kannalta on tärkeää, että ympäristö on musiikillisesti kyllästetty (2012, s. 244). Opettaja voi työssään rakentaa oppimisympäristöt siten, että musiikki on niissä aktiivisesti läsnä.

Suomessa on formaalin perusopetuksen lisäksi nonformaali taiteen perusopetus, joka noudattaa omaa opetussuunnitelmaansa. Kontturin mukaan kaikilla ei ole mahdollisuuksia osallistua taiteen perusopetukseen, sillä se on maksullista. Tämän lisäksi kaikilla paikkakunnilla ei ole tarjolla tavoitteellista, kaikki taideaineet sisältävää taiteen perusopetusta, joka noudattaisi opetussuunnitelmaa. (2017, s. 3). Tutkielman kannalta on olennaista erottaa perusopetuksen musiikkikasvatus taiteen perusopetuksen musiikinopinnoista.

Taiteen perusopetuksessa musiikinopetuksen yleinen oppimäärä jaetaan yhteisiin ja teemaopintoihin. Lisäksi taiteen perusopetus sisältää laajan oppimäärän, joka edustaa formaalia oppimiskontekstia ja siksi sitä käsitellään tutkielmassa vähemmän. Yhteisissä opinnoissa tavoitteena on edellytysten luominen hyvän musiikkisuhteen syntymiselle sekä oppilaan omaehtoisen musiikin harrastamisen tukeminen, jotta pohja elinikäiselle harrastamiselle syntyisi. Opetuksessa korostetaan yhteismusisoinnin iloa ja kannustetaan sosiaalisten taitojen kehittämiseen musiikin avulla. Opetuksen kannalta olennaista on huomioida yksilön lähtökohdat ja kiinnostuksen kohteet sekä rohkaista tätä tunnistamaan omia musiikillisia vahvuuksiaan. Tällöin tuetaan yksilön myönteisen minäkuvan kehitystä. (Opetushallitus, 2017, s. 41).



Musiikki nähdään taiteen perusopetuksessa ilmaisukeinona ja sitä kannustetaan kuuntelemaan monipuolisesti. Tästä syystä yhtenä sisältönä opetuksessa on erilaisiin musiikin lajeihin tutustuminen kuunnellen, soittaen ja laulaen. Yhteistä musiikinopetusta seuraa musiikin teemaopinnot, jotka syventävät aiemmin opittuja musiikillisia taitoja. Näissä opinnoissa painottuu musiikillisten taitojen monipuolinen harjoittelu, mikä edistää yksilön mahdollisuuksia korkeampitasoiseen musisointiin: improvisointi, sovittaminen, elävä musiikillinen ilmaisu. (Opetushallitus, 2017, s. 42–43).

## 4 Musiikki ja nuori

Musiikki on Brittinin mukaan tärkeä osa nuoren elämää. Jo lapsuudessa aletaan eritellä ja arvottaa eri musiikkityylejä sekä huomata omia mielenkiinnonkohteita. (2014, s. 416). Campbell, Connell ja Beegle toteavat musiikin olevan elementti, joka tukee yksilön kehitystä lapsesta aikuiseksi. He toteavat musiikin olevan huomattava voima nuoren elämässä, jonka potentiaalia ohjata jokapäiväistä toimintaa nuori arvostaa. Musiikin keinoin nuori voi myös kartoittaa omia kauaskantoisia unelmiaan. (2007, s. 221, 233).

Huq toteaa yksilöllä olevan tänä päivänä suurempi musiikillinen valikoima, josta etsiä itselleen mieluista kuunneltavaa verrattuna aiempiin sukupolviin. Nuoren musiikkikulttuurit ovat vapaampia tarkasta alueellisesta sidoksesta, suorasta yksilöön kohdistuvasta analysoinnista ja tämän luokittelusta musiikillisten mieltymysten mukaan sekä musiikillisista alakulttuureista. (2006, s. 159, 167). Nykyään musiikin suhteen on vähemmän me-te-asetelmaa, jolloin musiikilliset mieltymykset luokittelisivat ihmisiä tietynlaisiksi. Jing toteaa näiden alakulttuurien olevan merkittävässä roolissa rakennettaessa omaa tyyliä ja identiteettiä (2017, s. 15).

Haenflerin mukaan tietyn musiikkityylin valinnut nuori käyttää alakulttuurin ulkonäköön liittyviä ihanteita identiteetin kehitysprosessissa ja erottaakseen itsensä muiden musiikkityylien edustajista. Usein virheellisesti oletetaan musiikkityylin olevan ohimenevä vaihe nuoren elämässä, jolloin tämän vaiheen merkitys tulevaisuuden kannalta sivuutetaan. Musiikkityyliä saatetaan kantaa aluksi ulkoisesti ylpeänä, mutta fokus voi jossain vaiheessa siirtyä enemmän kyseisen tyylin arvoihin ja merkityksiin. (2012, s. 9, 11–13). Myös Skaniakos myöntää eri musiikkityylien mahdollisesti sisältävän erilaisia arvoja ja asenteita (2010, s. 181–189). Haenfler toteaa musiikkityylien määrittämän ulkoisen itseilmaisun olevan nuorelle keskeisessä roolissa, kun taas myöhemmässä iässä ulkonäkö ei ole enää keskiössä musiikkityylin sisällä (2012, s. 23).

Musiikin kontekstissa eniten nuoreen liittyvää tutkimusta on tehty populaarimusiikin valossa. Greenin mukaan populaarimusiikki nähtiin 1900-luvun loppupuolella nuorten keinona kapinoida vanhempaa sukupolvea vastaan eri puolilla maailmaa. Toisaalta tänä päivänä lapsille ja nuorille on tyypillistä kuunnella oman musiikkinsa lisäksi myös vanhempien sukupolvien musiikkia. (2011, s. 3; Jing, 2017, s. 15). Tutkiessaan populaarimusiikin ja nuoren välistä suhdetta haastattelujen kautta, Jing yllätyksekseen huomasi nuorten väittävän,

ettei populaarimusiikilla ole merkitystä heidän ajatusmaailmaansa ja tunteisiinsa. Tästä hän vetää johtopäätöksen, että populaarimusiikin ja nuorten välistä suhdetta tulisi tutkia enemmän tunteiden kontekstissa. (2017, s. 12).

Populaarimusiikista voidaan löytää eri tyyllisuuntauksia ja arvoja, sillä Connell ja Gibson toteavat sen olevan monitulkinnasta ja joustavaa (2003, s. 73). Westerlund, Partti ja Karlsen nostavat esille populaarimusiikin olevan nuorten sukupolvien keskuudessa yleisin musiikillinen rakenneosa identiteetin kehittymisprosessissa (2017, s. 499). Jing tuo myös esille populaarimusiikin ja identiteetin välisen yhteyden todeten, että 1990-luvulta lähtien populaarimusiikin on nähty ilmaisevan enenevässä määrin yksilön henkilökohtaista identiteettiä, ei niinkään ryhmäidentiteettiä (2017, s. 15). Toisaalta Folkestad toteaa nuorille tyypillisen musiikin saattavan toimia yhdistävänä tekijänä myös kulttuurien välillä, sillä tämä musiikki on samanlaista riippumatta nuoren kulttuurisesta taustasta (2002, s. 160).

Aiemman tutkimustiedon valossa voidaan todeta eri musiikkityylien ja identiteetin kehityksen olevan yhteydessä toisiinsa. Eri musiikkityylit sisältävät useita alakulttuureja, jotka puolestaan voivat vaikuttaa nuoren pukeutumiseen ja jopa ajatteluun sekä käytökseen. Nämä aspektit näyttäytyvät osina nuoren identiteettiä. Tätä yhteyttä on tutkittu pääosin populaarikulttuurin valossa, sillä populaarimusiikki on Lamontin, Hargreavesin, Marshallin ja Tarrantin mukaan keskeisessä roolissa monien nuorten elämässä. Näille nuorille populaarimusiikki on osa identiteettiä. (2003, s. 230). Tässä luvussa on tarkasteltu identiteetin rakenneosia ja musiikin vaikutusta nuoren identiteettiin populaarimusiikin valossa. Seuraavassa luvussa tarkastellaan laajemmin musiikin vaikutusta identiteetin eri ulottuvuuksiin.

#### **4.1 Musiikki ja identiteetti**

Musiikki on Folkestadin mukaan ollut aina merkittävässä roolissa kehittämässä sekä yksilöiden että ryhmien identiteettejä. Se tarjoaa keinon määritellä itseä yksilönä sekä ryhmän jäsenenä. Musiikki-identiteetti puolestaan ei kehity ainoastaan iän, sukupuolen ja musiikillisten mieltymysten kautta, vaan siihen vaikuttavat myös kulttuuriset tekijät. (2002, s. 151). Tässä luvussa eritellään toisistaan musiikki-identiteetti, sosiaalinen identiteetti sekä kulttuuri-identiteetti. Myös minuutta tarkastellaan yksilöllisen identiteetin ilmentäjänä.

Campbell ja kollegat toteavat identiteettien muuttuvan ja etsivän tasapainoa yksilön sopeutuessa uusiin tilanteisiin sekä kokemuksiin eri elämän vaiheissa. On mahdollista, että nuorelle määritetyt identiteetit, kuten sukupuoleen ja ikään liittyvät, voivat vaikuttaa nuoren eriäviin näkemyksiin musiikin arvokkuudesta. Campbellin ja kollegoiden tekemän esseisiin perustuvan sisältöanalyysitutkimuksen mukaan musiikki näyttäytyy korkeasti arvostettuna ja keskeisenä tekijänä nuoren identiteetissä. Esimerkiksi eräs nuori kuvasi identiteettiään musiikin suhteen kuuntelijana. Hän kuvaa sen musiikin, jota kuuntelemme tekevän meistä yksilöitä. (2007, s. 221–222, 225–226).

Yksilölliset musiikilliset mieltymykset voivat Hargreavesin ja kollegoiden mukaan olla olennainen osa yksilön *minä-konseptia*. Tämä näkyy erityisesti nuoruudessa. Monien nuorten musiikilliset mieltymykset ovat merkityksellinen osa heidän identiteettinsä kokonaisuutta. (2002, s. 11, 15). Myös Hallam pohtii musiikin ja identiteetin välistä yhteyttä todeten, että musiikin rooli yksilön elämässä vaikuttaa suuresti siihen kuinka tärkeä osa se on yksilön identiteettiä. Esimerkiksi jos yksilö toimii aktiivisesti musiikin parissa voi tämä kuvailla itseään muusikoksi, kun taas toiset eivät välttämättä kuvaile itseään muusikoiksi, vaikka musiikilla olisi suuri rooli heidän elämässään. (2017, s. 476).

Identiteettiä käsiteltäessä on syytä kiinnittää huomiota minuuteen, sillä, kuten aiemmin todettu, se on yksilön kokonaisvaltainen kuva itsestään, johon sisältyvät muut identiteetin ulottuvuudet. Tämä tekee minuudesta identiteetin pohjan. Hargreavesin ja kollegoiden mukaan perhe- ja koulukontekstit voivat olla erittäin merkittäviä tekijöitä yksilön minuuden kehityksessä. Sillä, miten muut ihmiset näkevät nuoren voi olla epäsuorasti vaikutusta siihen, miten nuori vertaa itseään muihin samankaltaisiin. Tämän vertailun kautta saadaan käsitys omasta arvokkuudesta. (2002, s. 8).

Campbell ja kollegat luovat yhteyden musiikin ja minuuden välille. Heidän tutkimuksessaan kävi ilmi nuorten kuvaavan musiikkia keinona rakentaa luonnettaan ja tätä kautta minuutta. Monet nuoret ilmaisivat uskomuksensa siitä, että musiikilla on kyky ohjata heitä muovaamaan käsitystä minuudestaan, kasvamaan ihmisinä sekä menestymään maailmassa. (2007, s. 230). Koska musiikilla näyttää olevan merkitystä yksilölle ja yksilöllisyydelle, voi musiikki tarkoittaa monia erilaisia lähestymistapoja: kuunteleminen, soittaminen, laulaminen, opettaminen tai vaikka tanssiminen.

Musiikin avulla voidaan määritellä minuutta. Erilaisten musiikillisten aktiviteettien ja kokemusten kautta voidaan Hodgesin mukaan saavuttaa käsitys minuudesta (2005, s. 113).

O'Neill toteaa nuoren oppivan kategorisoimaan yksilöitä muusikoiksi ja ei-muusikoiksi monenlaisen kontekstualisoinnin kautta. Tähän kontekstualisointiin liittyy musiikin tuottaminen ja jakaminen sekä niihin liittyvät symboliset tekijät. Kun nuori rakentaa käsitystä itsestään ja identiteetistään suhteessa musiikkiin, peilaa tämä itseään edellä mainittuun kategorisointiin. O'Neill on tutkinut minuutta suhteessa musiikkiin muun muassa haastatteluiden kautta. Eräässä tutkimuksessaan O'Neill haastatteli neljää nuorta siitä, mitä heille tarkoittaa olla muusikko. Kolme neljästä nuoresta kuvaili musiikin ja muusikkouden olevan osa heidän identiteettiensä kokonaisuutta, kun taas yksi kuvasi niiden olevan hänen minuutensa keskus ja määritteli muusikkouden pitkälti yleisten vallitsevien stereotyyppien mukaisesti. (2002, s. 79, 86–89).

Näiden stereotyyppien mukaan muusikko nähdään O'Neillin tutkimuksen valossa henkilönä, joka esiintyy julkisesti. Stereotyyppien asettamien odotusten vuoksi yksi haastateltavista koki epämukavaksi itsensä määrittelemisen muusikoksi. Jos nuoren käsitykset eivät kohtaa stereotyyppisten käsitysten kanssa, voi tämä etäännyttää itsensä muusikkoudelle määritellyistä normeista ja arvoista. (2002, s. 86–89). Kyseisen haastattelun perusteella voidaan todeta muusikkouden määrittelyn tietynlaiseksi olevan ongelmallista. Jos muusikko on vain tietynlainen, kaventaa se musiikin parissa toimivien mahdollisuuksia identifioida itseään suhteessa musiikkiin.

Stereotyyppien vastakohdaksi nousi O'Neillin tutkimuksessa muusikkouden vapaampi, yksilöstä lähtöisin oleva määrittely. Yksi haastateltavista kuvasi muusikkouden olevan yhteydessä tämän käsitykseen itsestään yksilönä, joka viihtyy sekä sosiaalisissa tilanteissa että yksin. Musiikki tarjoaa sosiaalisia ja henkilökohtaisia mahdollisuuksia kehittää käsitystä minuudesta sekä mahdollistaa yhteyden tuntemisen identiteetin ulottuvuuksien välillä. Tutkimuksessa ilmeni myös identiteetin vaihteleva luonne: itsensä määrittely muusikoksi voi jossain elämänvaiheessa olla yksilölle keskiössä ja joskus jäädä taka-alalle, kun jotain itselle merkittävämpää löytyy. (2002, s. 86–89).

Musiikin ja minuuden välinen suhde ei ole yksiselitteinen. O'Neillin tutkimukseen osallistuneet nuoret olivat 17-18 vuotiaita musiikin parissa toimivia naisia (2002, s. 86). Edellä kuvatussa tutkimuksessa tuli ilmi, kuinka käsitys minuudesta on erilainen myös samankaltaisten ihmisten keskuudessa. Käsitys minuudesta rakentuu suhteessa omiin valintoihin sekä ympäristön tarjoamiin mahdollisuuksiin. Musiikki tarjoaa yksilölle monenlaisia työkaluja ja näkökulmia minuuden määrittelemiseksi.

#### 4.1.1 Musiikki-identiteetti

Lamontin mukaan musiikki-identiteetti ja se miten sitä ilmaistaan, tulee esille yksilön valintojen sekä toiminnan kautta. Nämä valinnat näyttävät olevan keskeinen konsepti musiikillisen identiteetin ylläpitämiseksi. (2017, s. 185). Hallam esittää musiikki-identiteetin kehittyvän läpi elämän vaihtuvien olosuhteiden myötä. Musiikki-identiteetin kehittymiseen vaikuttavat monet tekijät, joiden merkitys voi vaihdella. (2017, s. 487–488). Tämän lisäksi Green toteaa muun muassa perheen, koulun sekä yhteisön tukevan musiikki-identiteettien rakentumista (2011, s.17). Tällä tavoin musiikki-identiteetin rakentuminen voidaan nähdä vuorovaikutuksena yksilön ja ympäristön välillä. Folkestadin mukaan rakentaessaan musiikki-identiteettiään, yksilö voi saada vaikutteita yleisesti vallitsevista musiikki-identiteeteistä, jotka voivat olla esimerkiksi kulttuurisia tai globaaleja (2002, s. 151).

Luvussa 3.2.1 esitettiin musiikki-identiteetin jako kahteen: identiteetti musiikissa ja musiikki identiteetissä. Hargreaves ja kollegat määrittelevät identiteetin musiikissa kumpuavan laajoista, yleisistä eroista musiikillisten aktiviteettien välillä. Näiden kautta voidaan nähdä oma rooli muun muassa opettajana, esiintyjänä tai säveltäjänä. Hargreavesin ja kollegoiden mukaan tämä roolin omaksuminen on osa minuutta. Esimerkkinä voidaan käyttää musiikin kuuntelijaa, joka ei ole ainoastaan passiivinen osallistuja, vaan aktiivisesti osallisena siinä. (2002, s. 12–13). Musiikkiin voidaan osallistua muun muassa laulamalla tai olemalla kehollisesti mukana. Yleisten erojen joukossa voidaan Hargreavesin ja kollegoiden mukaan nähdä myös spesifejä identiteettejä, jotka puolestaan kumpuavat erityisistä mieltymyksistä. Nämä mieltymykset voidaan taas jakaa kahteen: liittyen tiettyihin soittimiin tai tiettyihin musiikkityyleihin. (2002, s. 13).

Kuten edellä on mainittu, musiikki-identiteetin toinen osa on musiikki identiteetissä. Hargreaves ja kollegat määrittelevät tämän tarkoittamaan musiikkia keinona kehittää muita identiteetin ulottuvuuksia. Yksilöiden toimiminen musiikin parissa voi vaihdella panostamattomuudesta korkean tason sitoutuneisuuteen. Nämä tasot vaihtelevat huomattavasti aktiivisen ja passiivisen osallistumisen välillä eri yksilöissä. (2002, s. 14–15). Jotkut yksilöt kuuntelevat musiikkia satunnaisesti saavuttaakseen tietyn tunnetilan, kun taas jotkut harjoittelevat säännöllisesti bändinsä kanssa sen sosiaalisen aspektin vuoksi.

Dys, Schellenberg ja McLean ovat soveltaneet Marcian (1980) teoriaa identiteetin neljästä statuksesta sopimaan musiikki-identiteetin tarkasteluun. Musiikki-identiteetin voi saavuttaa esimerkiksi kokeilemalla laajasti eri musiikkityylejä ja saamalla selville, mistä itse pitää.

(2017, s. 251). Tästä syystä olisi tärkeää, että musiikintunnilla annettaisiin oppilaille mahdollisuus tutustua eri musiikkityyleihin. Seuraava Dysin ja kollegoiden soveltama musiikki-identiteetin vaihe on identiteetin lainausvaihe. Yksinkertaistettuna, musiikki-identiteetin lainannut yksilö pitää samasta musiikista kuin tämän vanhemmat tai ystävät. Musiikki-identiteetin etsintävaiheessa yksilö on hyvin vähän miettinyt, millaisesta musiikista pitää ja kokee ettei musiikilla juuri ole vaikutusta tämän elämään ja *minä-konseptiin*. Viimeisessä, epäselvän identiteetin vaiheessa yksilö yrittää parhaillaan löytää itselleen mieluisen musiikkityylin. (2017, s. 251).

Dys ja kollegat havaitsivat musiikillisissa mieltymyksissä olevien yksilöllisten erojen vaikuttavan musiikki-identiteetin rakentumiseen. Musiikki-identiteetin käsitteen on pitkälti ajateltu vastaavan musiikillisia mieltymyksiä. (2017, s. 252, 261). Tästä syystä identiteetin ja musiikin yhteyttä käsiteltäessä on tärkeää huomioida eri musiikkityylit. Hallam tuo esille tämän päivän teknologian vaikutuksen musiikki-identiteetille todeten sen mahdollistavan yhä erilaisempia tapoja toimia musiikin parissa. Tämä voi puolestaan kehittää useita musiikki-identiteettejä sekä mahdollistaa niiden yhtäaikaisen olomassaolon. (2017, s. 477). Musiikkiteknologian myötä myös yksilöt, jotka eivät osaa soittaa instrumenttia voivat tehdä musiikkia. Lisäksi musiikinkuuntelusovellusten avulla musiikki on saatavuutensa vuoksi arjessa enemmän läsnä. Sovelluksiin voi luoda omia soittolistoja, mikä mahdollistaa eri musiikkityylien kuuntelun vaivattomasti.

Se, päättääkö yksilö tavoitella uraa musiikin parissa, jatkaa musiikkiharrastusta tai luopua aktiivisesta musiikillisesta toiminnasta riippuu Hallamin mukaan musiikki-identiteetin ja muiden identiteetin ulottuvuuksien välisestä suhteesta (2017, s. 483). Esimerkiksi voidaan nostaa bänditoiminta. Jos yksilö näkee itsensä bändin jäsenenä ja määrittelee itsensä voimakkaasti tämän perusteella, on todennäköistä, että hän vähintään jatkaa musiikkiharrastuksen parissa. Tämän esimerkin valossa voidaan nähdä yhteys musiikki-identiteetin sekä sosiaalisen identiteetin välillä.

#### 4.1.2 Sosiaalinen identiteetti

Dissanayaken mukaan musiikkiin on sisältynyt kautta aikojen sosiaalinen aspekti. Tämä on näyttäytynyt muun muassa juhlissa sekä valmistautuessa metsästykseseen tai taisteluun. (1988, s. 63). Myös Folkestad toteaa musiikin olleen aina merkittävä osa ihmisen elämää (2002, s. 151). DeNora toteaa musiikin olevan aina kollektiivista; se ilmentää kokemusta ”meistä”.

Riippumatta siitä, mitä musiikin on ajateltu tarkoittavan tai mitä se antaa ymmärtää asioista sen ulkopuolella, musiikissa näyttää vallitsevan sosiaalinen koheesio. Se, että on tekemisissä musiikin kanssa tarkoittaa, että on samanaikaisesti tekemisissä muiden ihmisten ja itsen ulkopuolisten asioiden kanssa. (2013, s. 139–140). Hodges toteaa musiikin edustavan ihmisen sisäänrakennettua tietoverkostoa, joka tarjoaa yksilölle tietoa sekä tämän sisäisestä että ulkoisesta maailmasta (2005, s. 113).

Campbell ja kollegat ovat tutkineet nuoren sosiaalista identiteettiä narratiivisesti. Tutkittavissa esseissä nousi esille musiikin olevan nuorille keino kokea yhteenkuuluvuuden tunnetta. Nuoret kertoivat musiikilla ja musiikinopetuksella olevan useita sosiaalisia hyötyjä. Musiikin avulla voi kohdata ihmisiä ja täten muodostaa uusia kaverisuhteita. (2007, s. 230). Selfhout, Branje, ter Bogt ja Meeus ovat tutkineet kyselytutkimuksen avulla musiikin merkitystä nuorten kaverisuhteissa. Tutkimuksen tulokset osoittavat samankaltaisuuksien musiikillisissa mieltymyksissä olevan yhteydessä kaverisuhteiden muodostamiseen. Nuoret valitsevat kavereikseen yksilöitä, joilla on samankaltaiset musiikilliset mieltymykset. Samalla nuori omaksuu musiikillisia mieltymyksiä kavereiltaan. (2009, s. 95, 97).

Selfhout ja kollegat havainnoivat samankaltaisuuksien musiikillisissa mieltymyksissä olevan korostetumpaa kavereiden kuin sattumanvaraisesti valittujen nuorten kesken. Tämä viittaa siihen, että nuorilla musiikilliset mieltymykset ovat samankaltaisempia kavereiden kuin muiden nuorten kesken. Tutkimuksessa huomattiin, ettei samankaltainen sosiaalinen tausta näytä selittävän kavereiden kesken jaettuja musiikillisia mieltymyksiä. (2009, s. 104, 106).

Musiikillinen käyttäytyminen havaitaan toistuvasti Bakagiannisin ja Tarrantin mukaan epäsuorasti sosiaalisen kanssakäymisen kautta. Musiikillisella käyttäytymisellä voidaan tarkoittaa sitä, mitä yksilö tekee musiikin parissa ja miten hän ilmaisee musiikillisia mieltymyksiään. Bakagiannis ja Tarrant ovat tutkineet musiikillista sosiaalista käyttäytymistä sekä identiteetin muodostumista vertailututkimuksella. Tutkimuksen tulokset osoittavat nuoren käsityksen samankaltaisista musiikillisista mieltymyksistä muiden kanssa kehittävän positiivisesti ryhmän sisäisiä suhteita. Tämän tutkimuksen tulokset yhtenevät Gaertnerin ja kollegoiden yhteisen ryhmäidentiteetin mallin ennusteeseen sekä osoittavat kuinka väitteitä musiikillisista mieltymyksistä voidaan käyttää kehittämään ryhmän sisäisiä suhteita. Lisäksi yhtenevien musiikillisten mieltymysten havaittiin kehittävän ryhmien välisiä suhteita. (2006, s. 129, 134–135).



Ryhmän sisäisiä ja ryhmien välistä vuorovaikutusta suhteessa musiikkiin on syytä tutkia, sillä musiikki mahdollistaa Lamontin mukaan itsen määrittelyn suhteessa muihin. Se myös auttaa ryhmäidentiteetin ja yhteenkuuluvuudentunteen kehittämisessä. Lisäksi syntyy käsitys ryhmien välisistä eroavaisuuksista. (2002, s. 56). Esimerkiksi erilaiset ihmiset pitävät erilaisesta musiikista ja saattavat ilmentää sitä erilaisin keinoin, kuten pukeutumisella.

Hodges toteaa ryhmäidentiteetin musiikin kautta olevan sekä osallistava että erittelevä. Musiikki yhdistää yksilöitä, joilla on samoja periaatteita, uskomuksia ja käytösmalleja. Toisaalta se auttaa erottamaan eri ryhmät toisistaan. (2005, s. 113). Ryhmäidentiteetin sekä ryhmän sisäisten suhteiden kehittymisen myötä kehittyy myös sosiaalinen identiteetti, jossa musiikilla näyttää olevan yhdistävä ja erotteleva rooli. Lamontin mukaan myös musiikki-identiteetillä ja sosiaalisella identiteetillä on yhteys. Tärkeä osa musiikki-identiteettiä on kuulua ryhmään, jonka jäsenet toimivat musiikin parissa. (2002, s. 43). Esimerkkinä voidaan käyttää yhteismusisointia. Osallistuminen yhteismusisointiin tuottaa yhteenkuuluvuudentunnetta ja sosiaalisen identiteetin kehityksen ohella tarjoaa jokaiselle ryhmän jäsenelle tilaisuuden tutkia omaa suhdettaan musiikkiin. Folkestad toteaa yhteismusisoinnin vähentävän ennakkoluuloja eri kulttuureista tulevia kohtaan antaen mahdollisuuden tutustua erilaisiin ihmisiin ja kunnioittaa heidän eroavaisuuksiaan sekä yksilöllistä ainutlaatuisuuttaan (2002, s. 160).

#### 4.1.3 Kulttuuri-identiteetti

Musiikilla on Mirandan, Osmanin, Blais-Rochetten, Gaudreaun ja Whitleyn mukaan taipumus herättää nuorena kokemus sosiaalisesta identiteetistä. Musiikin vaikutusta nuoren kulttuuri-identiteettiin on kuitenkin tutkittu vasta vähän. (2019, s. 1). Green toteaa musiikki-identiteetin auttavan nuorta ilmaisemaan kulttuuri-identiteettiään (2011, s. 15). Yksilön musiikilliset mieltymykset voivat ohjata tätä kuuntelemaan omalle kansalleen tyypillistä musiikkia, mikä puolestaan auttaa yksilöä kehittämään kulttuuri-identiteettiään. Miranda ja kollegat määrittelevät musiikillisen kulttuuri-identiteetin kehitykselliseksi prosessiksi, jonka kautta nuori käyttää musiikkia keinona luoda yhteys kulttuuritaustansa (2019, s. 2). Myös perusopetuksen tavoitteena on tukea oppilaan oman kulttuuri-identiteetin rakentamista (Opetushallitus, 2014, s. 16).

Rissasen mukaan musiikki on kymmenientuhansien vuosien ajan kuulunut läheisesti erilaisiin seremonioihin ja rituaaleihin, täten se on kaikissa kulttuureissa luonnollinen osa toimintaa

(2016, s. 108; Miranda ym., 2015, s. 209–210). Myös Hyvönen toteaa, ettei yhtään kulttuuria tunneta, jossa musiikki ei olisi jossain muodossa osallisena. Se näyttää siis olevan inhimillinen tarve. (2006, s. 57). Campbell ja kollegat havaitsivat tutkimuksessaan nuoren ilmaisevan näkemyksensä musiikista kulttuurina ja keinona oppia tuntemaan muiden sekä oman kulttuurinsa historiaa ja uskomuksia (2007, s. 277). Musiikilliset teokset voivat nostattaa kansallishenkeä tai kertoa tarinan jostain historiallisesti merkittävästä tapahtumasta tai henkilöstä. Helden toteaa musiikilla olevan kansan voimasuhteita yhdistävä ja erottava voima. Hän näkee kulttuuri-identiteetin kollektiivisena, ihmisiä yhdistävänä ja määrittelevänä tekijänä. Yksilön sekä kollektiivisen identiteetin kannalta on hyödyllistä tarkastella kulttuuri-identiteettiä laajemmin, osana identiteetin kehitysprosessia. (2017, s. 16, 19–20). Koska kulttuuri-identiteetti on yksi identiteetin ulottuvuuksista ja musiikilla näyttää olevan merkitystä sen rakentumisen kannalta, on tämä yhteys hyödyllistä liittää osaksi identiteetin tarkastelua.

Musiikki on Mirandan, Blais-Rochetten, Vaugonin, Osmanin ja Arias-Valenzuelan mukaan perustavanlaatuinen kulttuurinen tuote, jonka avulla nuoret ovat sopeutuneet sosiokulttuurisiin konteksteihin. Heidän mukaansa nuori saattaa vaihdella musiikillista toimintaansa erilaisissa sosiokulttuurisissa konteksteissa. (2015, s. 197, 200). Kulttuuri-identiteetti voi muodostua musiikin myötä moninaiseksi ja täten mahdollistaa erilaista, sovellettua toimintaa eri konteksteissa. Esimerkkinä voidaan jälleen käyttää nuorta, jonka vanhemmat tulevat eri kulttuureista. Jos nuori on ottanut kulttuuri-identiteettinsä rakenneosiksi vivahteita molemmista kulttuureista, on tämän helpompaa soveltaa musiikillista toimintaansa molempien kulttuurien määrittämiin tilanteisiin. Miranda ja kollegat toteavat eri kulttuureiden kehittäneen musiikille monenlaisia, omia käyttötarkoituksiaan (2015, s. 209–210).

Kuten aiemmin on mainittu, Folkestad toteaa eri kulttuureista tulevien nuorten musiikillisten mieltymysten pohjautuvan enemmän globaalisti suosittuun musiikkiin kuin omaan kansanmusiikkiin (2002, s. 152). On silti syytä huomioda, miten kulttuuri-identiteettiä ilmennetään musiikissa. Folkestadin mukaan on erityisen tärkeää ilmaista omalle kansalle tyypillistä kulttuuri-identiteettiä silloin, kun sitä ei voida ottaa itsestäänselvyytenä tai kun sen ilmaiseminen on ollut jollain ajanjaksolla kiellettyä (2002, s. 155). Esimerkiksi pienten kansojen keskuudessa on elintärkeää päästä ilmaisemaan omaa kulttuuri-identiteettiä, sillä kulttuuriperinnön katoamista saatetaan pelätä. Folkestad toteaa yksilöllä voivan olla enemmän kuin yksi kulttuuri-identiteetti ja monikulttuuriselle ihmiselle tarjoutuu mahdollisuus valita ja

vaihtaa kulttuuri-identiteettiään (2002, s. 154). Tästä syystä on hyödyllistä huomioida eri kansoille tyypillisen musiikin vaikutus myös nuoren identiteetin kehitykseen. Tämä on olennaista huomioida myös Eriksonin näkökulmasta, jossa hän toteaa nuoren etsivän ympäristöstään rakennusosia identiteetilleen (1968, s. 235–236).

Folkestadin mukaan sen lisäksi, että nuori oppii itsestä, on tärkeää oppia myös muista. Saavuttamalla varmuuden omasta identiteetistä, ja samalla saaden tietoa sekä ymmärtäen muita, voidaan luoda aidosti monikulttuurinen yhteiskunta. Musiikki voi auttaa identiteetin kehityksessä ja yhdistää ihmisiä kulttuurisesti. (2002, s. 160). Opetussuunnitelma määrittää opetukselle kulttuuritehtävän ja korostaa yhdenvertaisuuden, tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden edistämistä. Vuorovaikutuksessa keskenään ovat erilaiset kielet, identiteetit ja katsomukset. (Opetushallitus, 2014, s. 15–16, 28). Perusopetuksen tavoitteena on mahdollistaa erilaisten kulttuurien välinen kanssakäyminen, jolloin luodaan monikulttuurista yhteiskuntaa ja mahdollistetaan kulttuuri-identiteettien monimuotoinen kehittyminen.

#### **4.2 Musiikkikasvatus ja opettaja identiteetin kehityksen tukena**

Opettajalla ja koululla on oma roolinsa nuoren identiteetin kehitysprosessissa: oppilaan tukeminen sekä mahdollisuuksien tarjoaminen minuuden tutkailuun erilaisin keinoin. Koska identiteetti on Huttusen mukaan perusopetuksessa kasvatustieteellisesti tärkeä aihe ja ihmisenä kasvamisen pohjautuu siihen, on perusopetuksella tilaisuus tukea oppilaan myönteisen identiteettikertomuksen rakentumista. Nuori etsii identiteettiin liittyviin kysymyksiin vastauksia eri elämän vaiheista ja koulu nähdään tässä prosessissa merkittävänä ympäristönä. (2013, s. 148–149). Myös Erikson toteaa koulun tarjoavan nuorelle tilaisuuksia kokeilla vaihtoehtoisia aspekteja identiteetilleen eri ikäisten oppilaiden sekä aikuisten keskuudessa (1968, s. 161).

Tarrant, North ja Hargreaves tuovat esiin koulun merkityksen identiteetin kehitykselle todeten, että formaali opetus tarjoaa nuorelle paikan, jossa tämä voi tutkailla tärkeitä identiteettiin liittyviä kysymyksiä (2002, s. 144). Kontturi esittää taiteen tekemisen tukevan nuoren identiteetin kehitystä. Tätä kehitystä tukee parhaiten itselle sopivan ilmaisutavan, kuten oman äänen tai soittotavan, löytäminen. Parhaimmillaan taiteen tekeminen voi tukea nuoren henkistä hyvinvointia. Taide voidaan nähdä tapana tulla kuulluksi tai nähdyksi.

Kaikille ihmisille, erityisesti identiteettiään työstävälle nuorelle, kuulluksi tuleminen on erittäin tärkeää. (2017, s. 6–7).

Musiikkikasvatuksessa keskeisessä roolissa on musiikki-identiteetti ja sen kehittäminen. Lamont toteaa koulun tarjoavan vaikuterikkaan ympäristön, jossa nuori voi kehittää musiikki-identiteettiään. Koulun asenteet musiikkia kohtaan vaikuttavat tähän kehitykseen. (2017, s. 182). Koulu on Lamontin mukaan merkittävä sosiaalinen konteksti, jossa musiikin arvo ja se, ketä varten musiikki on, tulevat tehokkaasti viestitetyksi (2002, s. 56). Jos musiikki on keskeisessä roolissa koulussa ja sitä arvostetaan, on todennäköisempää, että myös oppilaat innostuvat siitä ja haluavat toimia sen parissa. Tällöin mahdollistuu tilaisuus musiikki-identiteetin kehittämiseksi. Lamont jatkaa todeten muutosten koulun ympäristössä olevan mahdollisesti vastuussa yksittäisten oppilaiden motivaatiossa jatkaa toimimista musiikin ja täten musiikki-identiteettinsä parissa (2017, s. 183).

Hallam toteaa musiikki-identiteetillä olevan monia tapoja kehittyä, sillä oppiminen on luonnollinen osa ihmisyyttä. Tätä oppimista tapahtuu jatkuvasti ja suuri osa siitä tapahtuu ilman tietoista panostusta. (2017, s. 477). Oppimisella ja musiikillisten taitojen kehittymisellä on merkitystä sille, miten nuori näkee itsensä suhteessa musiikkiin. Koska musiikki on Odenan ja Sprucen mukaan merkittävässä roolissa nuoren identiteetin kehityksessä, on tarkoituksenmukaista, että opettajat antavat oppilaille mahdollisuuden hyödyntää musiikkiluokkaa musiikin harjoitteluun (2012, s. 525). Lamont tukee tätä ajatusta todeten opettajilla olevan vanhempien ohella velvollisuus tarjota oppilaalle mahdollisuuksia musiikin parissa toimimiseen (2017, s. 180). Lisäksi koulun ulkopuolisen musiikin yhdistäminen osaksi opetusta tarjoaa Odenan ja Sprucen mukaan nuorelle monia mahdollisuuksia kehittää musiikillisia taitojaan. (2012, s. 525). Kun nuori saa hyödyntää musiikkiluokkaa esimerkiksi bänditoimintaan, voi tämä tiedostamattaan, hauskanpidon ohella, oppia uusia musiikillisia taitoja. Opetussuunnitelmassa korostetaan oppimisen iloa ja myönteisiä tunnekokemuksia oppimisen edistäjinä sekä oman osaamisen kehittämisen innostajina (Opetushallitus, 2014, s. 17).

Westerlundin ja kollegoiden mukaan musiikkiluokassa tapahtuva nuoren identiteetin työstäminen pohjautuu kysymyksiin siitä, kuka hän on ja tulee olemaan sekä mitä hän osaa (2017, s. 493). Lisäksi tähän työstämiseen vaikuttavat Lamontin mukaan asenteet ja tunteet musiikkia kohtaan (2002, s. 43). Westerlund ja kollegat toisaalta toteavat koulumusiikin voivan poiketa nuoren koulun ulkopuolisesta musiikkitodellisuudesta. Tällöin on mahdollista,

etteivät nuoren koulun ulkopuolinen ja koulussa vallitseva musiikki-identiteetti kohtaa. (2017, s. 500). Jos näin tapahtuu, koululla voi olla haasteita nuoren musiikki-identiteetin kehityksen tukemisessa.

Westerlund ja kollegat kritisoivat koulumusiikkia suhteessa musiikki-identiteetin kehittymiseen toteamalla sen olevan luonnoton ja keinotekoinen sosiaalinen konteksti, joka ei palvele tätä kehitystä. Heidän mukaansa koulumusiikista tekee tällaista sen metodit, jotka ovat liian rajoitteiset. (2017, s. 493). Lamontin mukaan musiikinopetuksen tulee olla riittävän osallistavaa, jotta se mahdollistaisi positiivisen musiikki-identiteetin kehittymisen (2002, s. 55). Westerlund ja kollegat jatkavat toteamalla nuoren valitseman identiteetin kehityssuunnan ja koulun oikeanlaiseksi määrittämän suunnan välillä olevan jännitettä (2017, s. 495). Tämä jännite voi hämmentää nuorta ja vaikeuttaa tämän identiteetin työstämistä. Tällöin on kyse Eriksonin määrittelemästä *roolisekaannuksesta*, jossa nuori on ymmällään, kun tälle yritetään pakottaa roolia, joka ei sovi tämän omaan käsitykseen omasta identiteetistään. (1950, s. 266–267; 1968, s. 130).

Tarrantin ja kollegoiden mukaan koulu ja musiikinopetus eivät kykene vastaamaan kaikkiin nuoren tarpeisiin liittyen tämän identiteetin kehitysprosessiin. Tästä syystä informaaliset ympäristöt ovat tärkeässä roolissa, sillä niiden kautta nuori kykenee laajempaan identiteettiin liittyvien kysymysten tutkailuun. (2002, s. 144). Tämä musiikinopetuksen kyvyttömyys vastata kaikkiin nuoren tarpeisiin kumpuaa sen rajoituksista. Opetukselle on ollut pakko asettaa jonkinlaiset raamit, jolloin jotain jää väkisin ulkopuolelle.

Kroger toteaa tärkeäksi sen, että nuoren identiteetin kehitysprosessin vaihe tunnistetaan, jotta sitä voitaisiin joko tukea tehokkaasti tai korjata kehityksen suuntaa (1997, s. 178). Tästä syystä opettajan tulee tuntea oppilaansa ja pyrkiä ymmärtämään heidän yksilöllisiä identiteetin kehitysprosessejaan. Erikson toteaa nuoren kaipaavan vahvistusta opettajaltaan (1968, s. 130). Jotta opettaja onnistuu pyrkimyksessään tukea nuoren identiteetin kehitysprosessia, on tämän hyödyllistä sanallistaa palaute, jonka uskoo toimivan tällaisena vahvistuksena.

Nyky aika on Hallamin mukaan musiikinopettajille haastavaa aikaa. Koska musiikki on nykyään helposti saatavilla ja suuremmassa roolissa ihmisten jokapäiväisessä elämässä, vaaditaan opettajalta laajempaa osaamista kuin ennen. Lisäksi musiikinopettajilla on paljon vastuuta, sillä heidän toiminnallaan voi olla suuri vaikutus nuoreen läpi tämän elämän. Musiikinopettajan tulee toimia roolimallina nuoren ja tämän identiteetin kehitysprosessissa.

(2017, s. 489). Toisaalta Green väittää opettajan joutuvan kätkemään yksilöllisen musiikki-identiteettinsä voidakseen täyttää työnsä asettamat vaatimukset (2011, s. 17). Tämä johtuu Uptiksen mukaan siitä, että koulumusiikki voi erota opettajan musiikillisista mieltymyksistä (2012, s. 691). Opettaja ei esimerkiksi voi rajata omien musiikillisten mieltymystensä ulkopuolista musiikkityyliä pois opetuksesta, jotta musiikkitarjonta olisi mahdollisimman kattava. Opettajan asenteilla, toiminnalla ja valinnoilla on merkitystä sen kannalta, miten nuori näkee musiikin ja millaiset mahdollisuudet tällä on tutkailla itseään suhteessa musiikkiin.

Lamont toteaa opettajan ja tämän välittämien arvojen luokkahuoneessa ja sen ulkopuolella vaikuttavan yksilön asenteisiin musiikkia kohtaan. Tämän myötä voidaan ajatella koulun olevan konteksti, joka tähtää rohkaisemaan jokaista yksilöä kehittämään positiivista musiikki-identiteettiä. (2002, s. 56). Westerlund ja kollegat esittelevät erään näkökulman musiikkikasvatukseen. Sen mukaan opettajan tulisi keskittyä vähemmän ennalta määrättyyn opetusmateriaaliin, joka koostuu yleisesti tunnetuista klassikkoteoksista, ja enemmän uskaltaa tutkia musiikin eri tyylejä ja muotoja. Lisäksi oppilaiden osallistaminen musiikin valintaan on tärkeä lähtökohta, sillä heillä on monenlaisia musiikillisia mieltymyksiä ja kokemuksia. (2017, s. 505).

Koska nuorilla on erilaisia musiikillisia taustoja, on opettajan Brittinin mukaan tarkoituksenmukaista sisällyttää opetukseen musiikkia eri kulttuuritaustoista tulevilta artisteilta. Tällöin oppilaiden eri kulttuuritaustat otetaan huomioon. (2014, s. 424). Näin opettaja voi tukea kulttuuri-identiteetin kehitystä musiikin keinoin. Hallam toteaa musiikkikasvatuksen näkökulmasta olevan tärkeää sen, että nuorelle tarjotaan tilaisuuksia toimia laajan musiikkitarjonnan parissa, jotta tällä on mahdollisuus halutessaan kehittää musiikki-identiteettiään (2017, s. 488).

Lamont, Hargreaves, Marshall ja Tarrant ovat tutkineet musiikin roolia koulussa haastattelun keinoin. Tutkimuksessa tuli ilmi kontrasti ala- ja yläkoulun musiikinopetuksen välillä. Yläkoulussa musiikinopetus tuntuu epäonnistuvan vastaamaan oppilaiden tarpeisiin, johtuen sen mielikuvituksettomuudesta ja mielekkyyden puutteesta, kun taas alakoulussa musiikinopetus nähdään yhtenä parhaiten toteutetuista oppiaineista. Lamontin ja kollegoiden mukaan yksi merkittävä tekijä, joka vaikuttaa koulumusiikin suosioon ja toimivuuteen on musiikin tärkeys nuoren koulun ulkopuolisessa elämässä. Nuoret erottavat selkeästi toisistaan koulumusiikin sekä musiikin kotona. Opettajalle tärkeäksi kysymykseksi

musiikkikasvatuksessa muodostuu sen autenttisuus ja suhde koulun ulkopuoliseen musiikkiin. (2003, s. 229–231). Upitis toteaa opettajan sivuuttavan mahdollisuuden laajentaa oppilaiden musiikillisia kokemuksia entisestään, jos tämä ei kiinnitä huomiota oppilaan henkilökohtaisiin musiikillisiin yhteyksiin (2012, s. 692).

Edellä mainitussa Lamontin ja kollegoiden tutkimuksessa haastateltiin opettajia sekä oppilaita. Opettajat ilmaisivat jatkuvan sitoutuneisuutensa musiikkiin ja sen opetukseen budjetti ongelmista, ajallisista paineista sekä pätevien opettajien saatavuudesta huolimatta. Oppilaiden kohdalla puolestaan tuli ilmi, että vain harva oppilas olisi valmis luopumaan musiikista, jos oppiaineita tulisi vähentää. Monien mielestä koulumusiikki on tervetullut tauko akateemisemmista oppiaineista. Sekä opettajat että oppilaat ilmensivät erittäin positiivisia asenteita musiikkia kohtaan. He pitivät musiikin roolia osana opetussuunnitelmaa arvossa, eivätkä kannattaneet sen vähentämistä. Jopa oppilaat, joiden musiikin parissa toimiminen sijoittui ainoastaan oppitunneille, tunnistivat musiikin oppituntien tarjoamat hyödyt ja arvostivat opittavia taitoja. (2003, s. 236–238). Tutkimuksesta käy ilmi, että musiikkia arvostetaan suuresti sekä oppilaiden että opettajien taholta.

Hallam tuo esille toisen näkökulman musiikin ja identiteetin välisestä yhteydestä todetessaan musiikinopettajien täytyvän hyväksyä sen, että musiikki ei välttämättä ole avainasemassa jokaisen nuoren identiteetin kehityksessä. Musiikinopettaja ei voi olettaa musiikin opiskelijan määrittelevän itseään muusikoksi, kuten maantiedonopettaja ei oleta oppilaidensa kuvailevan itseään maantieteilijöinä. (2017, s. 488). Pohjakallio toteaa taideopetuksen poikkeavan muista oppiaineista siten, että siellä käsitellään oppilaille tärkeitä ja heidän elämäänsä liittyviä kysymyksiä perinteistä poikkeavin menetelmin (2006, s. 10–11). Tästä syystä musiikki näyttää Hallamin mukaan olevan muihin oppiaineisiin verrattuna tärkeä identiteetinmuovaaja läpi elämän (2017, s. 488). Jotta voidaan pedagogisesti tukea nuoren identiteetin kehitystä, tulee opettajalla olla monenlaista tietotaitoa ja valmiuksia liittyen musiikkiin identiteetin kehityksen mahdollistajana.

## 5 Musiikki taide- ja taitoaineena ja sen asema

Koska taide- ja taitoaineet puhuttavat aktiivisesti tämän päivän opettajaa, on aihe syytä ottaa osaksi tutkielmaa. Rissanen toteaa taide- ja taitoaineissa tekemisen olevan keskiössä asioiden ymmärtämisessä, tietämisessä ja oppimisessa. Ainoastaan tekemisen avulla on mahdollista tunnistaa omia valmiuksia ja taitoja. Taide- ja taitoaineille keskeinen elementti on kokemuksellinen oppiminen. Tämä puolestaan liittyy vahvasti konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa asioiden ymmärtämistä ja syväoppimista painotetaan. (2016, s. 36, 43). Myös opetussuunnitelman oppimiskäsitys pohjautuu konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen, jossa uudet asiat liitetään aiemmin opittuun. Peruskoulussa tarjotaan sekä kaikille yhteistä että valinnaista taide- ja taitoaineiden opetusta. (Opetushallitus, 2014, s. 17, 95).

Jakku-Sihvosen mukaan taide- ja taitoaineiden opetuksella voidaan tukea oppilaan monipuolista yksilönä kehittymistä. Esimerkiksi musiikki avaa mahdollisuuksia luovan toiminnan ymmärtämiselle sekä oppilaan kokemuspiirin avartamiselle. Lisäksi taide- ja taitoaineet näyttäytyvät merkittävinä yleissivistyksen osa-alueina ja niiden merkitys vaihtelee yksilöllisesti ihmisen jokapäiväisessä elämässä ja eri elämän alueilla. Tästä huolimatta niiden arvo ihmisenä kasvamisen ja kulttuurisen kehittymisen kannalta on merkittävä. (2006, s. 6, 8). Anttila ja Jakku-Sihvonen kyseenalaistavat kulttuurin ja ympäristön arvostuksen ja tuntemuksen sekä estetiikan tajun kehityksen ilman taide- ja taitoaineiden opetusta (2006, s. 4). Tämä kyseenalaistaminen on perusteltua, sillä näiden valmiuksien kehittäminen on keskeisessä roolissa taide- ja taitoaineiden opetuksessa.

Taide tukee Pohjakallion mukaan ihmisenä kasvamista (2006, s. 28). Hyvönen toteaa sen, kuinka merkityksellisinä tiedon ja taidon alueet nähdään vaikuttavan niiden asemaan koulutusjärjestelmässä (2006, s. 48). Myös Pohjakallio toteaa ajan tarpeiden määrittävän taideopetusta (2006, s. 28). Toisin sanoen, vallalla olevat arvot määrittävät sen, millaisen roolin kukin oppiaine saa koulussa. Hyvönen tuo esille taideaineiden, erityisesti musiikin aseman heikentymisen koulutuksessa. Tämä heikentyminen johtuu koulutuspoliittisista sekä yksittäisten laitosten tekemistä päätöksistä. (2006, s. 46). Kovanen esittää, ettei musiikkikasvatuksen filosofia ole vielä kyennyt riittävän vahvasti perustelemaan kaikille tarkoitettua yleissivistävän musiikkikasvatuksen tärkeyttä tässä yhteiskunnassa. Tästä syystä olisi tärkeää tehdä musiikkikasvatuksen ja yhteiskunnan väliset kytkökset näkyvämmiksi.



(2019, s. 148). Anttila ja Jakku-Sihvonen toteavat pohjoismaisen kasvatuserinteen ja koulun sivistyksellisen tehtävän kärsivän taide- ja taitoaineiden heikon aseman vuoksi (2006, s. 4). Taide- ja taitoaineiden aseman heikentyminen koulutuksessa nähdään siis yleisesti ongelmana.

Taide- ja taitoaineiden asemaa on tutkittu tämän päivän koulumaailmassa opetussuunnitelman arvioinnin kautta. Kovanen toteaa kaikille yhteisen musiikinopetuksen lisääntyneen yhdellä vuosiviikkotunnilla vuosiluokilla 7–9 viimeisimmässä perusopetuksen tuntijakoasetuksessa (2019, s. 130). Kuitenkin Saarisen ja kollegoiden tekemässä kyselytutkimuksessa selvisi, että suurin osa kouluista arvioi, ettei taide- ja taitoaineiden oppitunnit kouluissa ole käytännössä lisääntyneet edelliseen perusopetuksen opetussuunnitelmaan verrattuna (2019, s. 57). Tästä syystä tutkielman aineistona on käytetty vuonna 2010 julkaistua tutkimusaineistoa, jossa arvioidaan vuoden 2004 opetussuunnitelmajärjestelmän toimivuutta. Sulonen on tehnyt aiheesta kyselytutkimuksen koulujen rehtoreille, jossa he ottivat kantaa taide- ja taitoaineiden asemaan koulussa. Rehtorit toivat esille taide- ja taitoaineiden aseman tuntijaossa ja olivat yksiselitteisesti sitä mieltä, että niille tulisi osoittaa enemmän oppitunteja. Eräs vastaajista toi esille näkemyksen siitä, että kaikki tarvitsevat taide- ja taitoaineita eikä niiden siksi täytyisi olla valinnaisia. (2010, s. 102–103).

Samasta aiheesta on tehty kyselytutkimuksia myös opettajille ja oppilaille. Laineen tekemässä kyselytutkimuksessa opettajille tuli esille opettajien toive siitä, että taide- ja taitoaineisiin laitettaisiin enemmän resursseja. Koska taide- ja taitoaineet jäivät liian vähäiselle tuntimäärälle, opettajat ilmaisivat huolensa edellä mainittuihin aineisiin liittyvien taitojen ja tunneosaamisen jäävän alle keskimääräisen, jolloin myös kehittyminen luovuudessa ja innovatiivisuudessa jää vajaaksi. Opettajat kommentoivat taide- ja taitoaineiden heikkoa asemaa toteamalla niiden olevan merkittäviä henkiselle hyvinvoinnille ja kouluviihtyvyydelle. Heidän mielestään kaikkien tulisi opiskella niitä edes jonkin verran ja olivat jopa sitä mieltä, että niiden tulisi olla kaikille pakollisia oppiaineita valinnaisuuden sijaan. (2010, s. 121–124, 140).

Korkeakoski sai oppilaille suunnatussa kyselytutkimuksessaan selville sukupuolien välillä olevan eroja siinä, mitä taide- ja taitoaineita oppilaat toivoivat enemmän. Pääsääntöisesti pojat olivat sitä mieltä, että liikunnantunteja tulisi tarjota koulussa enemmän, kun taas tytöt suosivat musiikkia ja kuvataidetta sekä tahtoivat niiden lisäystä opetuksessa. Kaiken kaikkiaan myös oppilaat olivat sitä mieltä, että taide- ja taitoaineita tarjotaan koulussa liian vähän. (2010, s.

155). Koska sekä rehtorit, opettajat että oppilaat ovat sitä mieltä, että taide- ja taitoaineiden asema koulussa on heikko, on syytä pohtia, mistä ongelma kumpuaa ja mitä sen ratkaisemiseksi olisi syytä tehdä.

Hyvösen mainitseman taiteiden asemaan liittyvän ongelman ytimessä on kyse siitä, kuinka yleissivistävässä koulussa voidaan taata pätevä musiikinopetus. Ongelmaa on yritetty ratkaista uudistuksilla koskien opettajankoulutusta ja opetussuunnitelmaa. Nämä ratkaisut ovat usein näyttäytyneet yleiselle musiikinopetukselle tuhoisina. Herää kysymys siitä, onko käsitys musiikista ihmiselle merkittävänä toimintana sekä kasvattavana voimana unohdettu koulutussuunnittelijoiden taholla. (2006, s. 46). Tutkielman yhtenä tavoitteena on pureutua kyseiseen ongelmaan analysoimalla opettajankoulutusta, perusopetusta sekä taiteen perusopetusta.

## **5.1 Opettajankoulutus**

Luvussa 4.1.3 todettiin musiikin olevan inhimillinen tarve. Hyvönen toteaa, että jo tästä syystä musiikilla tulisi olla koulussa vahva asema. Tästä asemasta ei kuitenkaan saada vahvaa ilman pätevää musiikinopetusta. (2006, s. 57). Nuorelle tulisi Jakku-Sihvosen mukaan tarjota mahdollisuus valintojen tekemiseen ja itsensä kehittämiseen monipuolisesti asiantuntevan taide- ja taitoaineiden opetuksen kautta (2006, s. 7). Peruskoulussa musiikkia opiskellaan pakollisena taideaineena yhteensä kahdeksan vuosiviikkotuntia (Valtioneuvosto, 2012). Hyvösen mukaan on syytä pohtia, antaako tämä määrä opiskelua riittävän pohjan luokanopettajakoulutuksen musiikinopintoja varten, kun näiden opintojen tähtäimenä olisi nimenomaan kompetenssi, eli pätevyys, opettaa edellä mainittua peruskoulun musiikin pakollista osuutta. (2006, s. 50).

Suomen tekemässä tutkimuksessa tarkasteltiin opettajien musiikillista kompetenssia. Tutkimuksesta kävi ilmi puutteellisten opetusjärjestelyjen ja opettajan heikon aineenhallinnan näkyvän opetuksessa. Ne näyttäytyivät opetuksessa puutteellisena organisointina, liian tiukkana aikatauluna sekä niin, etteivät kaikki oppilaat päässeet kokeilemaan kaikkia aktiviteetteja. Lisäksi opettaja saattoi toimia epäammattimaisesti tai eettisesti arveluttavasti ja ilmapiiri luokassa johti ikäviin tuntemuksiin oppilaan osaamattomuudesta. (2019, s. 118).

Anttila ja Jakku-Sihvonen ilmaisivat vuonna 2006 pelkonsa liittyen taide- ja taitoaineiden asemaan opettajankoulutuksessa. He pelkäsivät koulutuksen menevän suuntaan, jossa

luokanopettajaopiskelijoille tarjotaan vain muutaman opintopisteen pintasivallus taide- ja taitoaineista sekä aineenopettajien virat poistuvat. (2006, s. 4). Aineenopettajien virat ovat toistaiseksi säilyneet ennallaan, mutta samaa ei voida sanoa luokanopettajakoulutuksen taide- ja taitoaineiden opetukseen panostuksesta.

Tutkielmassa päädyttiin vertailemaan vuosien 2006 ja 2017 Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen opinto-oppaita ja niistä löytyviä monialaisia opintoja musiikin kohdalta. Vuoden 2017 opinto-oppaassa taide- ja taitoaineiden kurssit ovat yhdistelmiä eri taide- ja taitoaineista (ks. Liite 1). Vaikka vuosien mittaan musiikin opintopistemäärät ovat säilyneet suurin piirtein samana, on kontaktiopetuksen määrään syytä kiinnittää huomiota. Taide- ja taitoaineiden kursseista musiikki on osallisena kolmessa (ks. Liite 1). Vuoden 2017 opinto-oppaassa musiikille on budjetoitu yhteensä 54 kontaktiopetustuntia (ks. Liitteet 2–4).

Vuoden 2006 opinto-oppaasta käy ilmi musiikin jakautuneen omiksi kursseikseen (ks. Liite 5). Lisäksi opinto-oppaasta voidaan huomata kontaktiopetuksen määrän olleen huomattavasti suurempi, yhteensä 102 kontaktiopetustuntia, verrattuna vuoden 2017 opinto-oppaassa määritettyyn musiikin osuuteen (ks. Liite 5). Vuoden 2017 opinto-oppaan musiikin opintopistemäärä on laskettavissa opetustuntien ja opintopisteen määritelmän avulla (ks. Liite 6). Aiemmassa opinto-oppaassa musiikille budjetoitu opintopistemäärä on 8 opintopistettä, kun taas jälkimmäisessä 7 opintopistettä. Koska opintopistemäärät ovat pysyneet lähes samoina, mutta kontaktiopetusta on vähennetty radikaalisti, aiheuttaa tämä sen, että opiskelijan omatoimisen työn osuutta on lisätty.

Anttila ja Jakku-Sihvonen eivät olleet turhaan huolissaan luokanopettajakoulutuksen taide- ja taitoaineiden osuudesta tulevaisuudessa. Tässä tutkielmassa on keskitytty musiikin osuuteen taide- ja taitoaineena luokanopettajakoulutuksen monialaisissa opinnoissa. Vertailemalla opinto-oppaita voidaan huomata, että luokanopettajakoulutuksen musiikinopetukseen käytetyt resurssit ovat vähentyneet huomattavasti.

## **5.2 Musiikinopetus**

Kovasen mukaan ei kuitenkaan ole yksiselitteisesti perusteltua väittää, että yleissivistävän musiikkikasvatuksen edellytykset olisivat ainoastaan heikentyneet 2010-luvun tuntijako- ja opetussuunnitelmauudistusten myötä. Uudistukset nähdään myös suotuisana kehityksenä, joka näyttää palvelevan sekä pedagogisia päämääriä että musiikinopetuksen edellytyksiä.

Tuntijako on aihe, joka puhuttaa ihmisiä eniten koskien yleissivistävää koulua. Kuten aiemmin mainittiin, yhteistä musiikinopetusta yläkoulussa on lisätty yhdellä vuosiviikkotunnilla. Tätä voidaan Kovasen mukaan osaltaan pitää historiallisena käänteenä, sillä tähän asti yhteisen taidekasvatuksen resursseja on aina joko vähennetty tai säilytetty ennallaan. (2019, s.130).

Uudistuksen poliittisesta tahtotilasta huolimatta, Kovanen toteaa taide- ja taitoaineiden opetuksen, mukaan lukien musiikin, edellytysten heikentyneen varsinkin yläkoulussa. Suureksi huolenaiheeksi nousee hänen mukaansa taide- ja taitoaineiden valinnaisia tunteja koskeva paikallisen päätösvallan kasvattaminen. On pelko siitä, että taide- ja taitoaineet eivät jakaudu tasaisesti. Koska taide- ja taitoaineeksi lasketaan uudistuksen myötä myös kotitalous, on taide- ja taitoaineiden valinnaistuntien resursseista kilpailemassa entistä useampi oppiaine. Tästä syystä kouluissa ilmenee erilaisia kilpailuasetelmia, mikä puolestaan saattaa tavoitteet taide- ja taitoaineiden aseman vahvistumisesta perustellusti kyseenalaistetuksi, etenkin tuntijaon osalta. Kovasen mukaan tällainen kilpailu voidaan nähdä taide- ja taitoaineiden toimintaedellytysten vahvistamisen sijaan hajottavana tekijänä. Tällaista asettelua ei ole peruskoulussa muiden oppiaineryhmien keskuudessa. (2019, s. 130–132).

Rissanen toteaa taide- ja taitoaineiden olevan erilaisten tunteiden kokemisen ja tunnetaitojen harjoittelun mahdollistajia. Lisäksi niiden avulla voidaan muun muassa kehittää identiteettiä ja edistää oppilaan hyvinvointia. (2016, s. 153). Taidetta tulisi Kontturin mukaan tehdä sen itsensä vuoksi, eikä käyttää ainoastaan reaaliaineiden oppimisen tukena (2017, s. 7). Myös peruskoulun opetussuunnitelmassa keskeisenä tavoitteena todetaan olevan oppilaan tukeminen tasapainoiseksi ihmiseksi ja eettisesti vastuulliseksi yhteiskunnan jäseneksi kasvamisessa (2014, s. 16). Taiteen tekemiseen koulussa on siis monia eri perusteluja.

Jokaisella nuorella tulisi Kontturin mukaan olla mahdollisuus oman tarinansa kertomiseen taitein keinoin. On väärä ratkaisu jättää taiteiden harjoittaminen koulukontekstin ulkopuolelle. Peruskoululla tulisi olla vastuu tarjota kattavaa taidekasvatusta koko ikäluokalle, eikä siirtää tätä vastuuta maksulliselle taiteen perusopetukselle. Maksullisuudestaan huolimatta on taiteen perusopetuksessa myös puolensa. Taiteen perusopetuksen etuja ovat Kontturin mukaan sen pienet ryhmäkoot sekä mahdollisuus yksilöopetukseen. Tällöin opettajan on mahdollista vastata paremmin oppilaiden yksilöllisiin tarpeisiin, huomioiden kaikki oppilaat tasapuolisesti. Peruskoulussa taas luokkakoot ovat valtavia. Lisäksi ryhmien tuntimäärät taiteen perusopetuksessa jakautuvat koko lukuvuodelle tasaisesti, kun taas peruskoulun taide-

ja taitoaineiden tuntimäärä on huomattavasti vähäisempi. Suomessa tarjottava taiteen perusopetus on laadukasta, mutta se ei saisi olla vastuussa nuorten koko taidekasvatuksesta. (2017, s. 3–4, 7).

## 6 Johtopäätökset

Tässä tutkielmassa on tutkittu musiikin ja nuoren moninaisen identiteetin kehityksen välisiä yhteyksiä. Voidaan sanoa musiikin olevan erittäin kokonaisvaltainen, kokemuksellinen taiteen ulottuvuus, jolla on sosiaalinen aspekti. Koska musiikki tuo ihmisiä yhteen, sen merkityksiä sosiaalisesti ja suhteessa identiteettiin on hyödyllistä tutkia. Musiikin näkeminen ilmaisun keinona auttaa opettajaa kasvattajana hyödyntämään sitä esimerkiksi tunteiden tutkailun näkökulmasta. Koska Dissanayake ajattelee taiteen olevan yksi ihmisen selviytymiskeinoista, on sillä suuri merkitys ihmisen jokapäiväisessä elämässä (1988, s. 62–64). Musiikin näkeminen taiteenlajina edellyttää pohdintaa siitä, että myös musiikilla on merkittävä rooli ihmisen elämässä. Myös Folkestad tunnustaa musiikin merkityksen ihmisen historiassa (2002, s. 151). Musiikin merkittävyys ihmisten elämässä vaihtelee yksilöittäin. Tästä huolimatta on perusteltua väittää musiikin olevan yleisesti ihmiselle elintärkeää. Lisäksi Hyvönen luokittelee musiikin inhimilliseksi tarpeeksi (2006, s. 57). Tämä luokittelu tukee edellä mainittua väitettä.

Tässä tutkielmassa on keskitytty ihmisen elinkaareissa nuoruuteen ja musiikin merkitykseen tässä vaiheessa. Huttunen toteaa käsityksen itsestä rakentuvan nuoruudessa (2013, s. 126). Tästä syystä tämän ajanjakson tarkastelu ihmisen elinkaareissa on välttämätöntä identiteetin kannalta. Erikson toteaa identiteetin olevan perusta yksilölliselle kehitykselle (1994, s. 109). Voidaan siis todeta, että ilman identiteettiä ei ole yksilöllisyyttä. Identiteetti muotoutuu Woodwardin mukaan vuorovaikutuksessa toisten ihmisten kanssa ja siihen liittyy käsitys subjektiivisuudesta. Subjektiivisuus nähdään koostuvaksi minuuden sekä itsensä kokemisen tunteista, joita koetaan erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa. (1997, s. 39, 301, 315).

Identiteetin muotoutuminen vuorovaikutuksessa muiden kanssa on hyödyllistä huomata, sillä muun muassa Hargreaves ja kollegat toteavat nuorella olevan tarve verrata itseään muihin (2002, s. 8). Sosiaalinen kanssakäyminen ja vuorovaikutus mahdollistavat tämän vertailun. Krogerin mukaan identiteetti määrittyy sen mukaan, mikä koetaan itseksi ja mikä joksikin muuksi (1997, s. 8). Identiteetin määrittelemisen näin on mahdollista ainoastaan vuorovaikutuksen ja vertailun avulla. Voidaan todeta identiteetin muodostuvan yksilöllisten valintojen ja ympäristön vaikutteiden seurauksena.

Hargreaves ja kollegat tuovat esille käsitteen *minä-konsepteista*, jotka ovat *minä-rakenteen* osia ja tarkoittavat yksilön verbaalista kuvausta itsestään. Nämä kuvaukset voivat olla

konteksti-, ala- ja tilannesidonnaisia, jolloin kuvaus itsestä määrittyy niiden perusteella. (2002, s. 7–8). Koska *minä-konseptit* perustuvat verbaaliseen, eli sanalliseen kuvaukseen itsestä, voidaan niiden todeta olevan merkittäviä tutkimuskohteita narratiivisessa tutkimusaineistossa, joka perustuu kerrontaan. Hargreavesin ja kollegoiden mukaan musiikilliset mieltymykset ovat keskeisessä asemassa nuoren *minä-konsepteissa* (2002, s. 11, 15). Tästä syystä on huomioitava musiikki tässä kontekstissa. Brittin toteaa musiikin näyttäytyvän tärkeässä roolissa nuoren elämässä (2014, s. 416). Nuoruus on Eriksonin mukaan lapsuuden ja aikuisuuden välinen vaihe. (1968, s. 128). Campbell ja kollegat toteavat musiikin edistävän yksilön kehitystä lapsuudesta aikuisuuteen (2007, s. 221). Tämän vuoksi musiikin rooli nuoruudessa näyttäytyy vahvana, sillä se tukee yksilöä tässä siirtymävaiheessa.

Musiikista puhuttaessa herää monesti kysymys musiikkityyleistä ja niiden alakulttuureista. Haenfler kuvaa musiikin alakulttuurien näkyvän osana nuoren identiteetin kehitystä (2012). Alakulttuuri voi näkyä osana nuoren identiteettiä muun muassa tietynlaisena pukeutumisena, asenteina, arvoina tai musiikillisena käyttäytymisenä. Nuoren ja identiteetin välistä yhteyttä on tutkittu runsaasti populaarimusiikin valossa (ks. Jing, 2017). Jing toteaa populaarimusiikin ilmentävän yksilön henkilökohtaista identiteettiä (2017, s. 15). Populaarimusiikkia voidaan pitää valtakulttuurina ja se näkyy yksilöissä monin eri tavoin. Westerlund ja kollegat toteavat populaarimusiikin olevan nuorten keskuudessa yleisin identiteetin kehitysprosessiin liittyvä musiikillinen rakenneos (2017, s. 499). Myös Lamont ja kollegat toteavat sen olevan osa monen nuoren identiteettiä ja täten merkittävässä roolissa nuoren elämässä (2003, s. 230).

Musiikki ylipäänsä on Campbellin ja kollegoiden mukaan keskeinen tekijä nuoren identiteetin kehitysprosessissa (2007). Hallam toteaa sen, missä roolissa musiikki on yksilön elämässä vaikuttavan suuresti siihen, kuinka tärkeäksi osaksi yksilön identiteettiä se muodostuu (2017, s. 476). Jos nuori päättää, ettei ole juurikaan tekemisissä musiikin kanssa, ei voida olettaa sen olevan suuressa roolissa tämän identiteetissä. Toisaalta vain vähän musiikillisesti aktiivinen nuori voi nähdä musiikin vahvasti osana käsitystään itsestä. Musiikin vaikutus nuoreen ja tämän identiteettiin on siis yksilöllinen.

Koska identiteettiin kuuluu useita eri ulottuvuuksia, on syytä tarkastella niiden kehitystä ja musiikin vaikutusta niihin. Minuus on yksilöllisen identiteetin ilmentäjä ja perusta muille identiteetin ulottuvuuksille. Nuoret kuvaavat Campbellin ja kollegoiden tutkimuksessa musiikkia minuuden rakentamisen keinona (2007, s. 230). Aiemmin tutkielmassa on todettu nuoren vertaavan itseään muihin. Hargreavesin ja kollegoiden mukaan tämä on syytä ottaa

huomioon, sillä tämän vertailun välityksellä nuori muodostaa käsitystään omasta arvostaan (2002, s. 8). Nuoren vertaissuhteiden olisi hyödyllistä olla turvallisia, jotta nuoren on mahdollista saada kokemuksia omasta arvokkuudestaan.

Hodgesin mukaan erilaiset musiikilliset aktiviteetit ja kokemukset ovat keinoja saavuttaa käsitys minuudesta (2005, s. 113). Tästä syystä musiikin parissa toimiminen erilaisin lähestymistavoin on merkittävässä roolissa minuuden tarkastelussa. O'Neillin tutkimuksessa nousi esille ajatus stereotyyppisestä muusikosta, mikä rajoittaa joidenkin nuorten itsensä määrittelyä suhteessa musiikkiin (2002). Toisaalta yksilöllä on oikeus määritellä itsensä musiikin kautta haluamallaan tavalla hyödyntäen sen tarjoamia työkaluja ja näkökulmia minuuden määrittelemiseksi. Tästä valinnanvapaudesta johtuen musiikin vaikutukset minuuteen ovat todella moninaisia, eikä niitä voida yksiselitteisesti yleistää.

Itsensä määrittelemisen musiikin kautta on myös keskeistä Hargreavesin ja kollegoiden musiikki-identiteettiin liittyvässä teoriassa. Heidän mukaansa musiikki-identiteetissä on kaksi ulottuvuutta, joista toinen on musiikki identiteetissä ja toinen identiteetti musiikissa. (2002, s. 12–15). Musiikin kautta yksilö voi määritellä itsensä musiikillisena toimijana. Tässä on kyse musiikista identiteetissä ja siihen on syytä paneutua, sillä musiikki ja oma musiikillinen toimijuus voivat tarkoittaa eri yksilöille eri asioita. Identiteetti musiikissa puolestaan näkee musiikin keinona kehittää muita yksilön identiteetin ulottuvuuksia. Esimerkiksi musiikkia voidaan käyttää apuna kaverisuhteiden luomisessa ja tätä kautta sosiaalisen identiteetin kehityksessä.

Tutkielmassa on tuotu esille Marcian (1980) identiteettistusteoria sekä Dysin ja kollegoiden (2017) sovellus tästä musiikin piiriin. Nämä neljä identiteettistatusta luokittelevat nuoren sen mukaan, missä vaiheessa identiteetin kehitysprosessia tämä on. Viimeisessä vaiheessa identiteetti voidaan katsoa saavutetuksi. Jotta nuori voi saavuttaa musiikki-identiteetin, tulee tämän voida tutustua eri musiikkityyleihin. Tämän vuoksi niiden integrointi opetukseen ja koulumusiikkiin nähdään tarkoituksenmukaisena. Nämä identiteettistatukset ja niiden tunnistaminen nuorella voi auttaa opettajaa olemaan nuoren tukena, viemässä eteenpäin tämän identiteetin kehitysprosessia kohti saavutettua musiikki-identiteettiä.

Musiikki on DeNoran mukaan aina kollektiivista ja sillä on taipumus ilmentää käsitystä yhteenkuuluvuudesta (2013, s. 139–140). Tämä ajatus on sovellettavissa myös nuoreen, sillä Campbell ja kollegat toteavat musiikin luovan nuorissa yhteenkuuluvuudentunnetta (2007, s. 230). Musiikki voi siis olla toimiva keino esimerkiksi luokan tai muun ryhmän



ryhmyttämisessä. Toisaalta tällaisessa toiminnassa on tärkeää ottaa huomioon se, että ryhmäläisten musiikilliset mieltymykset voivat erota toisistaan. Myös Hodges toteaa musiikin yhdistävän yksilöitä sekä erottavan ryhmiä toisistaan (2005, s. 113). Tämä johtuu siitä, että musiikki on Lamontin mukaan yksi tapa määritellä itseä suhteessa muihin (2002, s. 56). Ryhmien ja yksilöiden välisessä sosiaalisessa kanssakäymisessä kehittyy yksilön sosiaalinen identiteetti. Musiikki voidaan siis nähdä hyödyllisenä työkaluna erilaisten sosiaalisten tilanteiden sekä ryhmien toiminnan ja yhteenkuuluvuudentunteen edistäjänä.

Myös kulttuurisessa kontekstissa voidaan musiikin katsoa olevan yhdistävä tekijä. Hyvösen mukaan ei ole kulttuuria, jossa musiikki ei olisi jollain tavalla läsnä (2006, s. 57). Campbell ja kollegat toteavat musiikin auttavan omasta ja muiden kulttuurista sekä historiasta oppimisessa (2007, s. 277). Tämän vuoksi se, että musiikkia integroitaisiin muun muassa historiaan ja uskontoon on suositeltavaa, sillä se voi edistää oppimista. Nuori voi Mirandan ja kollegoiden mukaan luoda yhteyden omaan kulttuuritaustaansa musiikin keinoin (2019, s. 2). Tämä edistää nuoren kulttuuri-identiteetin kehitystä. Koska tämän päivän koulumaailmassa monikulttuurisuutta pidetään arvossa, on hyödyllistä pitää eri kulttuureille tyypillistä musiikkia osana koulun arkea. Myös Folkestad toteaa musiikin olevan keino yhdistää ihmisiä kulttuurisesti (2002, s. 160).

Tutkittaessa musiikin ja identiteetin välistä yhteyttä on syytä perehtyä myös musiikin oppimiseen. Musiikillisten taitojen kehittyessä myös käsitys itsestä suhteessa musiikkiin voidaan nähdä positiivisemmassa valossa. Veblen (2012) ja Hallam (2017) jakavat musiikin oppimisen formaaliin, nonformaaliin ja informaaliin oppimiseen. Nuoren identiteetti voi kehittyä näissä eri tavoin. Tarrant ja kollegat toteavat formaalin kontekstin, kuten koulun, tarjoavan nuorelle mahdollisuuksia tutkia kysymyksiä liittyen identiteettiin. Toisaalta tämä tutkiminen voi olla laajempaa informaalisessa kontekstissa. (2002, s. 144). Koska koulun musiikkikasvatuksella on rajoituksensa, on olennaista, että nuorta kannustetaan myös omaehtoiseen musiikin harrastamiseen, jolloin identiteetin tutkiminen on kokonaisvaltaisempaa ja jatkuvaa. Myös mahdollisuus osallistua taiteen perusopetukseen, joka nähdään nonformaalina kontekstina, voi paikata formaalin kontekstin puutteita identiteetin tarkastelussa musiikin keinoin. Taiteen perusopetuksessa on voimakkaasti kyse identiteetin tutkimisesta, sillä siellä keskitytään muun muassa omien vahvuuksien tunnistamiseen.

Westerlund ja kollegat kyseenalaistavat musiikki-identiteetin kehittymisen formaalissa ympäristössä (2017, s. 493). Koska koulumusiikin ja vapaa-ajan musiikin välillä voi olla suurta jännitettä, täytyy huomioida se, miten opettaja voi opettaessaan ryhmää tukea yksilöä ja tämän musiikki-identiteetin kehitystä. Opettaja ei voi pakottaa nuorelle tietynlaista, oikeanlaiseksi katsomaansa musiikki-identiteettiä. Jos näin tapahtuu, on vaarana Eriksonin (1950; 1968) määrittelemä *roolisekaannus*, jolloin nuoren kokemus identiteetistään on ristiriitainen opettajan asettaman identiteetin kanssa.

Opettajalla on monia mahdollisuuksia tukea nuoren identiteetin kehitystä musiikillisin keinoin. Lamontin mukaan on tärkeää, että opettaja mahdollistaa nuorten musiikin parissa toimimisen (2017, s. 180). Esimerkiksi Odenan ja Sprucen mukaan musiikkiluokan antaminen oppilaiden käyttöön on keino, jolla tämä on mahdollista (2012, s. 525). Kun nuori saa olla musiikin kanssa tekemisissä, kehittyy tämän musiikilliset taidot ja käsitys itsestä musiikillisena toimijana. On olennaista huomioida, että opettajan ilmentämät asenteet ja arvot musiikkia kohtaan välittyvät Lamontin mukaan nuorelle ja vaikuttavat tämän musiikkiin suhtautumiseen (2002, s. 56).

Kuten aiemmin tutkielmassa on mainittu, on Hallamin mukaan keskeistä sisällyttää musiikinopetukseen eri musiikkityylejä edustavia teoksia (2017, s. 488). Lisäksi Brittinin mukaan eri kulttuuritaustoista tulevien artistien musiikki olisi syytä huomioida opetuksessa (2014, s. 424). Tämä huomioon ottaminen ei ainoastaan tue samoista kulttuuritaustoista tulevien nuorten kulttuuri-identiteetin kehitystä, vaan antaa muille mahdollisuuden tutustua kyseiseen kulttuuriin musiikin avulla. Tällöin tarjoutuu tilaisuus myös usean kulttuuri-identiteetin kehittymiseen samanaikaisesti. Toisaalta voidaan todeta kulttuurin ja tietyn musiikkityylin kulkevan joskus käsi kädessä, sillä on tyypillistä, että joidenkin kulttuurien keskuudessa jotkin musiikkityyleistä ovat voimakkaammin yleisesti edustettuina. Esimerkiksi afroamerikkalaisille tyypilliseksi musiikkityyliksi voidaan nähdä jazz.

Opettajan työssä voidaan huomioida myös Gaertnerin ja kollegoiden (1993) yhteisen ryhmäidentiteetin malli. Sen tarkoituksena on vähentää ryhmien välisiä ennakkoluuloja ja jännitettä pyrkimällä muodostamaan yhteinen ryhmien välinen ryhmäidentiteetti. Koska opetuksessa pyritään tasa-arvoon ja siihen, että kaikenlaisten ihmisten kanssa tullaan toimeen, on tämän mallin soveltaminen käytäntöön keskiössä. Opettaja voi opetuksessa monenlaista musiikkia tarjoamalla hyödyntää tätä mallia, kun kaikenlaista musiikkia pidetään yhtä arvokkaana ja oppilaille annetaan tilaisuus tutustua erilaiseen musiikkiin. Monesti

tuntemattomaan asiaan suhtaudutaan ennakkoluuloisesti, mikä voi aiheuttaa ryhmien välille jännitettä ja tämä olisi koulussa tärkeää minimoida.

Musiikki on yksi peruskoulussa opetettavista taide- ja taitoaineista. Hyvösen mukaan sen asema koulutuksessa on heikentynyt (2006, s. 46). Tämä aiheuttaa tulevaisuudessa opettajissa huolta, sillä, kuten tässä tutkielmassa on esitetty, musiikilla on suuresti vaikutusta yksilölle sekä yhteisöille. Huolta aiheuttaa myös se, riittävätkö tulevien opettajien taidot pätevään musiikin opettamiseen ja näin identiteetin kehityksen tukemiseen musiikillisin keinoin. Vuosien 2006 ja 2017 opinto-oppaiden vertailussa huomattiin musiikin kontaktiopetuksen määrän Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksessa lähes puolittuneen. Vaikka opintopistemäärä on tällä välillä vähentynyt vain yhdellä opintopisteellä, voi kontaktiopetuksen vähenemisellä olla radikaaleja vaikutuksia tulevan luokanopettajan musiikilliseen kompetenssiin. Tästä voidaan päätellä laadun kärsineen, vaikka määrä on pysynyt suhteellisen samana. Koska itsenäisen opiskelun määrää suhteessa kontaktiopetukseen on lisätty, voi opiskelijoilla ilman aiempaa musiikillista taustaa olla vaikeuksia kehittää omaa osaamista omin, puutteellisin keinoin. Lisäksi sen huomioiminen, että soittotaito ei takaa pedagogisia valmiuksia, on periaatteena kallisarvoinen. Itsenäisesti voi oppia soittamaan instrumenttia, mutta ei opettamaan sen soittamista.

Tutkielmassa on tutustuttu opettajille (Laine, 2010), rehtoreille (Sulonen, 2010) sekä oppilaille (Korkeakoski, 2010) suunnattuihin kyselytutkimuksiin, liittyen taide- ja taitoaineiden asemaan. Kaikki tutkittavat ryhmät olivat yksiselitteisesti sitä mieltä, että taide- ja taitoaineille tulisi määrätä enemmän tunteja opetuksessa. Jos valtaosa koulun toimijoista on sitä mieltä, että tunteja tulisi olla enemmän ja resursseja lisätä, miksi niitä tästä huolimatta pyritään jatkuvasti vähentämään?

## 7 Pohdinta

Johdannossa on tuotu esille tutkielman tekijöiden esiymmärrys tutkittavasta aiheesta. Sen pohtiminen tutkielman viimeisessä vaiheessa näyttää perustellulta, sillä yhtenä tutkielman tavoitteena oli lisätä tietämystä musiikin ja identiteetin välisestä vuorovaikutuksesta nuoruudessa. Esiymmärrys osoittautui suurimmaksi osaksi todenmukaiseksi. Ainoa eroavaisuus löydetyn tutkimusaineiston ja esiymmärryksen välillä oli se, ettei musiikki näytä vaikuttavan negatiivisesti nuoren identiteetin kehitykseen. Lisäksi tutkimusaineisto laajensi tutkielman tekijöiden tietämystä aiheesta.

Tutkielmassa tuli esille, että opettajan tulisi tunnistaa nuoren identiteetin kehityksen vaihe, jotta voisi edesauttaa tätä kehitystä tai korjata sen suuntaa. On syytä pohtia, voiko ulkopuolinen yksilö määrätä sen, mihin suuntaan nuoren identiteetin tulisi kehittyä. Onko opettajan oikein korjata kehityksen suuntaa oman subjektiivisen näkemyksensä pohjalta? Jos identiteetti on loppujen lopuksi yksilön käsitys itsestään, ei ulkopuolinen yksilö voi määrätä, mitä nuori kokee osaksi itseään. Nousee myös esille kysymys siitä, onko identiteetin kehityksen suunnan korjaaminen vastoin koulun yleisiä arvoja moninaisuudesta, erilaisuuden arvostamisesta ja tasa-arvosta. Koska jokainen nuori on yksilö, voidaan todeta, ettei opettajalla ole oikeutta yrittää määrittää nuoren identiteettiä tietyntylaiseksi. Itseasiassa näin toimiessaan opettaja saattaa aiheuttaa nuorelle *roolisekaannuksen*.

Identiteetti ja sen ulottuvuudet sekä kaiken pohjana oleva minuus kehittyvät vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tutkimusaineistosta kävi ilmi eri identiteetin ulottuvuuksien ja niiden kehityksen välillä olevan yhteyksiä. Musiikki-identiteetillä näyttää olevan yhteys sekä minuuteen että sosiaaliseen ja kulttuuri-identiteettiin. Identiteetti musiikissa toimii keinona määrittellä minuutta musiikin kautta. Lisäksi se edesauttaa sosiaalisen ja kulttuuri-identiteetin kehitystä tuomalla ihmisiä yhteen sekä tarjoamalla keinon tarkastella omaa suhdettaan muihin ja kulttuuria musiikillisesti. Jos tärkeä osa musiikki-identiteettiä on kuulua ryhmään, jonka jäsenet toimivat musiikin parissa, olisiko syytä pohtia toimiiko musiikki-identiteetin ja sosiaalisen identiteetin välinen yhteys myös toiseen suuntaan? Muodostuvatko ryhmät musiikkilähtöisesti vai päätetäänkö jo olemassa olevassa ryhmässä alkaa toimia musiikin parissa? Voiko siis sosiaalinen identiteetti vaikuttaa musiikki-identiteetin kehitykseen?

Myös sosiaalisen ja kulttuuri-identiteetin välillä näyttää olevan yhteys. Kulttuuri on yksi sosiaalinen konteksti, joka voidaan nähdä myös ryhmänä. Musiikki toimii ihmisiä yhdistävänä tekijänä ja keinona tuntea yhteenkuuluvuudentunnetta. Esimerkiksi yhteismusisoinnin kautta voidaan vähentää ryhmien välisiä ennakkoluuloja, kun siihen osallistuu erilaisia ihmisiä eri kulttuuritaustoista. Tässä tutkielmassa on yhdistetty käsitteet kansallis- ja kulttuuri-identiteetti tarkoittamaan kokonaisuudessaan kulttuuri-identiteettiä. Olisiko jatkossa syytä erotella nämä kaksi käsitettä toisistaan, sillä niihin liittyy erilaisia tutkittavia aspektejia? Toisiko tämä erittely identiteetin tutkimukseen uusia näkökulmia?

Yksilöllä voi olla samanaikaisesti useampia yhden identiteetin ulottuvuuden sisäisiä identiteettejä. Pohdinnan aiheeksi herää näiden identiteettien määrä ja se, mikä määrittää sen, mikä identiteeteistä on milloinkin ”aktiivisena”. Tiedostaako yksilö itsellään olevan esimerkiksi useita kulttuuri-identiteettejä vai kokeeko tämä sen olevan vain yksi, laaja kulttuuri-identiteetti? Kuka ja miten määritellään, onko yksilöllä monta samanaikaista kulttuuri-identiteettiä vai yksi laaja? On myös tarkoituksenmukaista pohtia, voivatko nämä eri samanaikaiset identiteetit olla keskenään ristiriidassa ja mitä vaikutusta tällä on yksilöön. Yksi viite tällaisesta ristiriidasta on nuoren musiikki-identiteetin ero kotona ja koulussa. Ne ovat olemassa samanaikaisesti, mutta eivät vastaa toisiaan.

Mielenkiintoinen tutkimustulos löytyi tutkimuksesta populaarimusiikin parissa, jossa haastateltavat nuoret väittivät, ettei musiikki vaikuta heidän tunteisiinsa tai ajatusmaailmaansa. Löydös on ristiriitainen verrattuna muuhun tutkimusaineistoon. Voiko tämä todellisuudessa pitää paikkansa vai eivätkö nuoret tiedostaneet musiikin vaikutusta kyseisiin asioihin? Identiteetti on yhdistelmä tietoisia ja tiedostamattomia prosesseja. Voi siis olla mahdollista, että nuori omaksuu identiteettiinsä ympäristön vaikutteita tiedostamattaan.

Jos musiikki on näin suuressa roolissa identiteetin kehityksessä, miksi identiteettiä ei mainita taiteen perusopetuksen tai perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa musiikin kohdalla? Maininta löytyy taiteen perusopetuksessa kuvataiteen, mediataiteen, sanataiteen ja jopa käsityön kohdalla sekä perusopetuksen opetussuunnitelman arvoperustasta ja monesta muusta oppiaineista. Musiikki on tärkeä identiteetinmuovaaja muihin oppiaineisiin verrattuna. Onko maininta unohtunut vai eikö musiikille anneta riittävästi arvoa ihmisenä kasvamisessa? Voiko myös olla, ettei musiikin ja identiteetin välistä yhteyttä tunneta riittävän perusteellisesti?

Tästä päästään kysymykseen siitä, onko musiikin asema opetussuunnitelmassa oikeassa suhteessa sen kykyyn tarjota työkaluja monipuoliseen yksilönä ja yhteisön jäsenenä kasvamiseen. Mahdollistaako Suomen peruskoulun opetussuunnitelma positiivisen musiikki-identiteetin kehityksen? Kuten aiemmin tutkielmassa on todettu, suuri osa koulun toimijoista on sitä mieltä, että taide- ja taitoaineiden asemassa koulussa olisi parantamisen varaa. Taide- ja taitoaineiden aseman on todettu olevan heikko. Mistä tämä ongelma johtuu ja mitä sen ratkaisemiseksi voidaan tehdä? Ongelmia on erityisesti tuntijaossa. Ei kuitenkaan olisi oikein lisätä musiikin oppituntien määrää muiden oppiaineiden kustannuksella. Koulupäiviä ei myöskään ole perusteltu pidentää. Jääkö ainoaksi keinoksi integroida musiikkia yhä enemmän muihin oppiaineisiin tai jättää musiikki taiteen perusopetuksen vastuulle? Tasa-arvon edistämiseksi jälkimmäinen vaihtoehto ei ole perusteltu.

Musiikinopetusta on kritisoitu sen kyvyttömyydestä vastata nuoren identiteetin kehityksen tarpeisiin. On selvää, että jotain mahdollisesti tärkeää on jätetty opetuksen ulkopuolelle. On pohdittava, kuka päättää musiikin opetuksen raamit ja miten. Mitä musiikkikasvatuksesta ja opetuksesta jätetään pois ja mikä koetaan niin arvokkaaksi, että se saa roolin opetuksessa? Lohduttavaa on se, etteivät perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet määritä ja rajoita kaikkea opetusta, vaan sekä koulukohtaisella opetussuunnitelmalla että opettajan tulkinnoilla ja valinnoilla on merkitystä sen kannalta, mitä koulumusiikissa opetetaan. Tästä syystä on oleellista perehtyä nimenomaan opettajan kompetenssiin opettaa musiikkia.

Luokanopettajakoulutuksen tähtäimenä on opettaa alakoulun musiikin pakollista osuutta, mihin tarvitaan runsaasti laajaa ja monipuolista tietotaitoa. On siis syytä pohtia, antaako peruskoulun kahdeksan vuosiviikkotuntia riittävän pohjan luokanopettajakoulutuksen musiikinopintoja varten, jos ei hyödynnä musiikin valinnaisia oppitunteja. Kahdeksan vuosiviikkotuntia ei riitä syvälliseen, laajaan musiikilliseen perehtymiseen, vaan tarjoaa pintaraapaisun siitä, mitä kaikkea musiikki voi olla. Ongelma ei esiinny vain peruskoulussa, vaan myös luokanopettajakoulutuksessa, jossa resursseja on leikattu. Positiivinen puoli on kuitenkin se, että luokanopettajakoulutuksessa voi opiskella musiikkia myös sivuaineena.

Musiikkiin liittyvässä koulutuksessa on keskiössä musiikillisten taitojen oppiminen. Kuten luvussa 3.2.1. on esitetty, tämä oppiminen voidaan jakaa kolmeen sen kontekstin ja tavoitteellisuuden perusteella. Tutkielmassa on tullut esille formaalin musiikinopetuksen rajoittuneisuus, mikä kumpuaa ajankäytön kannalta tarpeellisesta rajauksesta oppisisällöissä. Koska nonformaalia oppimista voi tapahtua formaalissa ympäristössä, mutta koulutuksellisten

rakenteiden ulkopuolella, onko sillä samankaltaisia rajoitteita kuin formaalilla oppimisella? Nonformaali oppiminen on usein jollain tasolla tavoitteellista ja esimerkiksi taiteen perusopetus, joka voidaan nähdä nonformaalina, noudattaa ennalta määrättyä opetussuunnitelmaa. Millaisia rajoitteita tämä opetussuunnitelma, jossa musiikin alla ei ole mainintaa identiteetistä, asettaa nuoren identiteetin kehitysprosessille musiikin keinoin? Onko siis niin, että informaali konteksti on nuoren identiteetin kehittymisen kannalta kattavin musiikillinen konteksti? Informaali oppiminen ei toisaalta ole tietoisesti tavoitteellista, strukturoitua oppimista, joten herää kysymys siitä, miten ja mitä kehitystä se takaa nuorelle. Voiko sekin vastata puutteellisesti nuoren tarpeisiin?

Musiikin oppimisesta päästään musiikin opettamiseen. Musiikinopettajan tulisi toimia nuorelle roolimallina tämän identiteetin kehitysprosessissa. Tässä on kuitenkin havaittavissa ristiriita, sillä opettajan tulisi pedagogisin perustein sivuuttaa oma musiikki-identiteettinsä opettaessaan musiikkia. Miten opettajan on mahdollista toimia roolimallina, jos hän ei saa olla nuorelle täysin rehellinen omasta identiteetistään? Millaisen roolimallin opettaja näin toimiessaan nuorelle tarjoaa? Opettaja tarjoaa nuorelle mallin siitä, millainen musiikki-identiteetti voi olla, mutta joutuessaan kätkemään todellisen musiikki-identiteettinsä opettaja tarjoaa nuorelle yleisesti hyväksytyn käsityksen musiikki-identiteetistä, mikä puolestaan sotii koulun moninaisuusajattelua vastaan.

Tutkielman aineistona on käytetty muiden tutkijoiden narratiivisin metodein keräämää aiempaa tutkimustietoa. Yleisimpiä menetelmiä ovat haastattelut sekä kyselyt. Koska aineisto on luonteeltaan narratiivista ja perustuu subjektiivisiin kokemuksiin, on syytä pohtia sen eettisyyttä ja luotettavuutta. Tutkielmassa on luvussa 2.2. kuvattu laadullisen tutkimuksen etiikkaa muun muassa haastattelun näkökulmasta. Aineiston pohjalta eettisyyden arviointi on haastavaa, sillä löytyneissä tutkimuksissa syvälinen eettisyyden pohtiminen on osin puutteellista. Eettisesti perustellusti tutkimuksissa on toimittu esimerkiksi anonyymiteetin näkökulmasta, sillä tutkittavat nuoret ovat pysyneet anonyymeinä. Jos nimiä on käytetty, ne on joko muutettu tai käytetty vain etunimiä, jolloin tutkittavat ovat tunnistamattomissa. Tutkimuksista ei ole pääteltävissä ovatko nuoret saaneet tutustua haastattelukysymyksiin etukäteen, mikä aiheuttaa pohdintaa siitä, onko tämä vaikuttanut nuoren vastauksiin haastattelutilanteessa. Ovatko kysymykset voineet olla nuorelle yllättäviä tai niin voimakkaasti henkilökohtaisia, että kysymykseen vastaaminen on tuottanut haasteita ja puutteellisia kuvauksia?

Arvioidessa puolestaan tutkimuksen luotettavuutta, on otettava huomioon tutkimustulosten yleistettävyyttä. Eräässä haastattelututkimuksessa haastateltiin neljää samankaltaisista taustoista tulevaa nuorta. Onko tällainen otanta mahdollista yleistää muihin nuoriin? Toisaalta tulokset osoittivat eroavaisuuksia jokaisen neljän nuoren välillä, mikä viittaa siihen, ettei taustasta voida olettaa nuoren identiteetin sisältöä. Oliko tutkimuksen tavoitteena perehtyä nimenomaan siihen, onko eroavaisuuksia pienen otannan sisällä, vaikka tutkittavien taustoissa on yhteneväisyyksiä? Identiteettiä tutkittaessa on erittäin haastavaa tai jopa kyseenalaista yleistää tutkimustuloksia koskemaan koko populaatiota, eli perusjoukkoa.

Tätä tutkielmaa tehdessä on pyritty noudattamaan hyvää tieteellistä käytäntöä, jolloin tutkimuksiin ja tutkijoihin on viitattu asianmukaisella tavalla sekä tieto on raportoitu paikkansapitävästi. Tämä on hyödyllistä ottaa huomioon myös siitä näkökulmasta, että tätä kandidaatintutkielman aihetta on tarkoitus jatkaa myöhemmin pro gradu -tutkielmassa. Tällöin on syytä huomioida tutkimuksen eettisyys ja luotettavuus myös empiirisen tutkimuksen osalta. Tarkoituksena on tutkia identiteetin kehitystä narratiivisin keinoin haastattelujen kautta. On siis eettisesti perusteltua antaa tutkittaville haastattelukysymykset etukäteen tutustuttaviksi, jolloin minimoidaan kysymyksistä johtuvat yllättävät tilanteet sekä tutkittavien henkinen ahdinko. Myös tutkimustulosten raportointiin tullaan panostamaan, jotta tutkimus olisi mahdollisimman luotettava.

Tämä tutkielma on toteutettu kahden luokanopettajaopiskelijan näkökulmasta. Tästä syystä on pohdittava tulosten sovellettavuutta myös alakouluun. Alakoulun oppilaat ovat nuoruuden kynnyksellä olevia lapsia. Opettajan on tarkoituksenmukaista tietää, miten identiteetti nuoruudessa kehittyy, jotta tämä voi pohjustaa tätä kehitystä jo alakoulun puolella. Jokaisen oppilaan kehitys on yksilöllistä ja nuoruuden voidaan katsoa alkavaksi eri aikoihin eri yksilöillä. Ei siis voida sanoa varmaksi, tapahtuuko tätä identiteettiä liittyvää kehitystä vasta yläkoulussa ja sen jälkeen vai jo alakoulun puolella. Olisiko hyödyllistä toistaa tämä tutkielma alakoulun tai musiikin aineenopettajan näkökulmasta? Saataisiinko näin identiteetin kehitysprosessista tietoa laajemmin, kattavammin tai seikkaperäisemmin? Tietoa alakoulun näkökulmasta on löydetty jonkin verran. Muun muassa Lamont (2002) on tutkinut kyseistä aihetta.

Yhtenä tutkielman tavoitteena on suhtautua tutkimusongelmaan kriittisesti niin, että huomioitaisiin sekä musiikin mahdolliset positiiviset että negatiiviset vaikutukset nuoren identiteetin kehitysprosessiin. Kerätyn aineiston pohjalta voidaan todeta, että musiikin ja



identiteetin välillä ei näytä olevan negatiivisia vaikutuksia. Voiko tämä pitää paikkansa? On syytä pohtia, johtuuko tämä siitä, että tähän viittaavaa aineistoa ei löytynyt vai siitä, ettei sitä ole tutkittu riittävästi. Kaikki tutkielman löydetty aineisto viittaa siis siihen, että musiikilla on ainoastaan positiivisia vaikutuksia nuoren identiteetin kehitykseen.

Eräs tutkielman keskeisistä tavoitteista on tuoda esille musiikin ja identiteetin välinen yhteys sekä siihen liittyvä pedagoginen näkökulma. Tarkoituksena on tuoda laajempaan tietoisuuteen näitä yhteyksiä ja puuttua musiikin sekä taide- ja taitoaineiden asemaan tänä päivänä. Tulosten valossa voidaan todeta olevan tärkeää, että opettaja ymmärtää musiikin potentiaalin ihmisenä kehittämisessä. Ymmärtäessään tämän, opettaja voi pedagogisena toimijana ja kasvattajana hyödyntää tätä tietämystä toiminnassaan niin, että jokaiselle nuorelle annettaisiin mahdollisuus löytää itsensä ja kehittyä täyteen potentiaaliinsa.

## Lähteet

- Alasuutari, P. (2011). *Laadullinen Tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Alperson, P. (1987). Introduction: the philosophy of music. Teoksessa P. Alperson (toim.) *What is Music? An Introduction to the Philosophy of Music*. (1–32). Pennsylvania: Haven Publications, Inc.
- Anttila, E. & Jakku-Sihvonen, R. (2006). Esipuhe. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja Taitoaineiden Opetuksen Merkityksiä*. (4–5). Saatavissa <https://docplayer.fi/7054674-Taide-ja-taitoaineiden-opetuksen-merkityksia.html>
- Bakagiannis, S. & Tarrant, M. (2006). Can music bring people together? Effects of shared musical preference on intergroup bias in adolescence. *Scandinavian Journal of Psychology*. Vol. 47(2). (129–136). DOI: 10.1111/j.1467-9450.2006.00500.x
- Brittin, R. (2014). Young listeners music style preferences: patterns related to cultural identification and language use. *Journal of Research in Music Education*. Vol. 61(4). (415–430). DOI: 10.1177/0022429413509108
- Campbell, P., Connell, C. & Beegle, A. (2007). Adolescents' expressed meanings of music in and out of school. *Journal of Research of Music Education*. Vol. 55(3). (220–236). DOI: 10.1177/002242940705500304
- Connell, J. & Gibson, C. (2003). *Sound Tracks: Popular Music, Identity and Place*. Saatavissa Ebsco Host -kokoelmasta
- DeNora, T. (2013). *Music Asylums: Wellbeing Through Music in Everyday Life*. Saatavissa Ebsco Host -kokoelmasta
- Dissanayake, E. (1988). *What is Art for?* University of Washington Press. Printed in the United States of America.
- Dys, S., Schellenberg, E. & McLean, K. (2017). Musical identities, music preferences, and individual differences. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Handbook of Musical Identities*. (247–266). Oxford: Oxford University Press.
- Encyclopedia Britannica. (n.d.). *Music*. Saatavissa <https://www.britannica.com/art/music>
- Erikson, E. (1950). *Childhood and Society*. New York: W.W. Norton & Company inc.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and Crisis*. London: Faber and Faber.
- Erikson, E. (1994). *Identity and the Life Cycle*. New York: W.W. Norton Cop.
- Folkestad, G. (2002). National identity and music. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Musical Identities*. (151–162). Saatavissa Ebsco Host -kokoelmasta.

- Gaertner, S., Dovidio, J., Anastasio, P., Bachman, B. & Rust, M. (1993). The common in-group identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. *European Review of Social Psychology*. Vol. 4(1). (1–26). DOI: 10.1080/147927793430000004
- Gayraud, E. (2014). Style. Teoksessa W. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt & F. Russo (toim.) *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia Volume 2, J-Z*. (1075–1078). Los Angeles: SAGE Reference.
- Green, L. (2011). The globalization and localization of learning, teaching, and musical identity. Teoksessa L. Green (toim.) *Learning, Teaching and Musical Identities: Voices Across Cultures*. (1–19). Saatavissa Ebsco Host -kokoelmasta.
- Haenfler, R. (2012). ‘More than the Xs on my hands’: Older straight edgers and the meaning of style. Teoksessa A. Bennett & P. Hodkinson (toim.) *Ageing and Youth Cultures: Music, Style and Identity*. (9–23). Saatavissa Esco Host -kokoelmasta.
- Hallam, S. (2017). Musical identity, learning, and teaching. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Handbook of Musical Identities*. (475–492). Oxford: Oxford University Press.
- Hargreaves, D., Miell, D. & MacDonald, R. (2002). What are musical identities, and why are they important? Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Musical Identities*. (1–20). New York: Oxford University Press Inc.
- Helden, I. (2017). *Norwegian Native Art: Cultural Identity in Norwegian Metal Music*. Saatavissa Ebsco Host -kokoelmasta.
- Hodges, D. (2005). Why study music? *International Journal of Music Education*. Vol. 23(2). (111–114). DOI: 10.1177/0255761405052403
- Huttunen, M. (2013). Narratiivisten identiteettiprosessien kehittyminen varhaislapsuudesta nuoruuteen. Teoksessa M. Huttunen & E. Ropo (toim.) *Puheenvuoroja Narratiivisuudesta Opetuksessa ja Oppimisessa*. (125–154). [Adobe Digital Editions]. Saatavissa Ellibs-kokoelmasta.
- Huq, R. (2006). *Beyond Subculture: Pop, Youth and Identity in a Postcolonial World*. New York: Routledge.
- Hyvönen, L. (2006). Musiikki – Kasvatuksen hukattu mahdollisuus? Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja Taitoaineiden Opetuksen Merkityksiä*. (46–60). Saatavissa <https://docplayer.fi/7054674-Taide-ja-taitoaineiden-opetuksen-merkityksia.html>
- Häyry, H. & Häyry, M. (1989). *Taide, Tunne ja Turmelus. Kaksi Näkökulmaa R.G. Collingwoodin Estetiikkaan*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Jackson, R. (2010). *Encyclopedia of Identity*. Saatavissa Ebsco Host -kokoelmasta.

- Jakku-Sihvonen, R. (2006). Johdanto: Omaperäinen ja taitavasti toteutettu. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja Taitoaineiden Opetuksen Merkityksiä*. (6–9). Saatavissa <https://docplayer.fi/7054674-Taide-ja-taitoaineiden-opetuksen-merkityksia.html>
- Jing, W. (2017). A Research on the Influence of Contemporary Popular Music Upon Youths' Self-Identity. *Advances in Language and Literary Studies*. Vol 8(5). (12–17). DOI: <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.5p.12>
- Kontturi, K. (2017). Taideaineiden merkitys nuorten identiteetin kehittämisessä. *Nuorisotutkimus*. Vol. 35(1–2). (92–96). Saatavissa <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/55468/kontturipuheenvuoro%20korjattu.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Korkeakoski, E. (2010). Oppilaiden näkemyksiä toimeenpantuun opetussuunnitelmaan. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Juntila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) *Esi- ja Perusopetuksen Opetussuunnitelmajärjestelmän Toimivuus*. (149–160). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Kovanen, T. (2019). *Musiikkikasvatus ja markkinahallinta*. JYU DISSERTATIONS 106. Saatavissa [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65242/978-951-39-7818-1\\_vaitos31082019.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/65242/978-951-39-7818-1_vaitos31082019.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Kroger, J. (1997). *Identity in Adolescence: The Balance Between Self and Other. (Second Edition)*. London and New York: Routledge.
- Laine, T. (2010). Opettajien näkemyksiä perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmästä. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Juntila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) *Esi- ja Perusopetuksen Opetussuunnitelmajärjestelmän Toimivuus*. (113–148). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Lamont, A. (2002). Musical identities in the school environment. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Musical Identities*. (41–59). New York: Oxford University Press Inc.
- Lamont, A. (2014). Music preference. Teoksessa W. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt & F. Russo (toim.) *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia Volume 2, J-Z*. (753–756). Los Angeles: SAGE Reference.
- Lamont, A. (2017). Musical identity, interest, and involvement. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Handbook of Musical Identities*. (176–196). Oxford: Oxford University Press.

- Lamont, A., Hargreaves, D., Marshall, N. & Tarrant, M. (2003). Young people's music in and out of school. *British Journal of Music Education*. Vol. 20(3). (229–241). DOI: 10.1017/S0265051703005412
- Marcia, J. (1980). Identity in adolescence. Teoksessa J. Adeison (toim.) *Handbook of Adolescent Psychology*. Saatavissa [https://www.researchgate.net/publication/233896997\\_Identity\\_in\\_adolescence](https://www.researchgate.net/publication/233896997_Identity_in_adolescence)
- Miranda, D., Blais-Rochette, C., Vaugon, K., Osman, M. & Arias-Valenzuela, M. (2015). Towards a cultural-developmental psychology of music in adolescence. *Psychology of Music*. Vol. 43(2). (197–218). DOI: 10.1177/0305735613500700
- Miranda, D., Osman, M., Blais-Rochette, C., Gaudreau, P. & Witley, R. (2019, September 9). Musical ethnocultural identity, happiness, and internalizing symptoms in youth. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*. Advance One Publication. DOI: 10.1037/aca0000283
- O'Neill, S. (2002). The self-identity of young musicians. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Musical Identities*. (79–96). Saatavissa Ebsco Host -kokoelmasta.
- Odena, O. & Spruce, G. (2012). Music learning and teaching during adolescence: ages 12—18. Teoksessa G. McPherson & G. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education. Volume 1*. (437–529). New York: Oxford University Press.
- Oksenberg, A. & Wong, D. (1993). Aspects of identity and agency. Teoksessa O. Flanagan & A. Oksenberg (toim.) *Identity, Character, and Morality: Essays in Moral Psychology*. (19–36). Saatavissa Ebsco Host -kokoelmasta.
- Opetushallitus. (2014). *Perusopetuksen Opetussuunnitelman Perusteet*. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelmien-perusteet>
- Opetushallitus. (2017). *Taiteen Perusopetuksen Yleisen Oppimäärän Opetussuunnitelman Perusteet*. Saatavissa [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919\\_taitteen\\_perusopetuksen\\_yleisen\\_oppimaaran\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2017-1\\_0.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/186919_taitteen_perusopetuksen_yleisen_oppimaaran_opetussuunnitelman_perusteet_2017-1_0.pdf)
- Opetushallitus. (n.d.). *Musiikki taiteen perusopetuksessa (2005–2021)*. Saatavissa <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/musiikki-taiteen-perusopetuksessa-2005-2021>
- Pohjakallio, P. (2006). Puhetta taiteen paikasta koulussa – Taidekasvatuksen jatkuva perustelujen tarve. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen (toim.) *Taide- ja Taitoaineiden*

- Opetuksen Merkityksiä.* (10–32). Saatavissa <https://docplayer.fi/7054674-Taide-ja-taitoaineiden-opetuksen-merkityksia.html>
- Rissanen, M. (2016). *Taitamisen Tiede – Tietämisen Taide: Taidon Oppimisen Arkkitehtuuri*. [väitöskirja]. Jyväskylän yliopisto. Saatavissa [https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51643/978-951-39-6781-9\\_vaitos\\_20161029.pdf?sequence=1](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/51643/978-951-39-6781-9_vaitos_20161029.pdf?sequence=1)
- Saaranen, A. & Eskola, J. (2004). Narratiiveja narratiiveista: Eläytymismenetelmäaineiston koettelu. Teoksessa J. Eskola, A. Koski-Jännes, E. Lamminluoto, A. Saaranen, M. Saastamoinen & K. Valtanen (toim.) *Tutkimusmenetelmällisiä Reflektioita*. (143–162). Kuopio: Kuopio University Press.
- Saarinen, J., Venäläinen, S., Johnson, P., Cantell, H., Jakobsson, G., Koivisto, P., Routti, M., Väänänen, J., Huhtanen, M., Kivistö, A. & Viitala M. (2019). *OPS-Työn Askeleita: Esi- ja Perusopetuksen Opetussuunnitelmien Perusteiden 2014 Toimeenpanon Arviointi*. Saatavissa [https://karvi.fi/app/uploads/2019/01/KARVI\\_0119.pdf](https://karvi.fi/app/uploads/2019/01/KARVI_0119.pdf)
- Salminen, A. (2011). *Mikä Kirjallisuuskatsaus? Johdatus Kirjallisuuskatsauksen Tyyppeihin ja Hallintotieteellisiin Sovelluksiin*. Saatavissa [https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn\\_978-952-476-349-3.pdf](https://www.univaasa.fi/materiaali/pdf/isbn_978-952-476-349-3.pdf)
- Schutz, M. (2014). Multimodality. Teoksessa W. Thompson, A. Lamont, R. Parncutt & F. Russo (toim.) *Music in the Social and Behavioral Sciences: An Encyclopedia Volume 2, J-Z*. (720–723). Los Angeles: SAGE Reference.
- Selfhout, M., Branje, S., ter Bogt, T. & Meeus, W. (2009). The role of music preferences in early adolescents' friendship formation and stability. *Journal of Adolescence*. Vol. 32(1). (95–107). DOI: 10.1016/j.adolescence.2007.11.004
- Skaniakos, T. (2010). *Discoursing Finnish Rock: Articulations of Identities in the Saimaailmiö Rock Documentary*. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House.
- Sulonen, K. (2010). Perusopetuksen opetussuunnitelmajärjestelmä rehtoreiden näkökulmasta. Teoksessa K. Sulonen, R. Heilä-Ylikallio, N. Junttila, P. Kola-Torvinen, T. Laine, E. Ropo, M. Suortamo, G. Knubb-Manninen & E. Korkeakoski (toim.) *Esi- ja Perusopetuksen Opetussuunnitelmajärjestelmän Toimivuus*. (97–112). Jyväskylä: Koulutuksen arviointineuvosto.
- Suomi, H. (2019). *Pätevä musiikin opettamiseen? Luokanopettajaksi valmistuvan musiikillinen kompetenssi perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden toteuttamisen näkökulmasta*. JYU DISSERTATIONS 83. Saatavissa

[https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63739/978-951-39-7765-8\\_vaitos18052019.pdf?sequence=-1&isAllowed=y](https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/63739/978-951-39-7765-8_vaitos18052019.pdf?sequence=-1&isAllowed=y)

- Tarrant, M., North, A. & Hargreaves, D. (2002). Youth identity and music. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Musical Identities*. (134–150). New York: Oxford University Press.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2002). *Laadullinen Tutkimus ja Sisällönanalyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Upitis, R. (2012). Music and the arts: as ubiquitous and fundamental as the air we breathe. Teoksessa G. McPherson & G. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education: Volume 2*. (689–693). Oxford: University Press.
- Valtioneuvosto. (2012). *Valtioneuvoston Asetus Perusopetuslaissa Tarkoitettun Opetuksen Valtakunnallisista Tavoitteista ja Perusopetuksen Tuntijaosta*. (422/2012, 6§) Saatavissa <https://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2012/20120422>
- Veblen, K. (2012). Adult music learning in formal, nonformal, and informal contexts. Teoksessa G. McPherson & G. Welch (toim.) *The Oxford Handbook of Music Education: Volume 2*. (243–256). Oxford: University Press.
- Westerlund, H., Partti, H. & Karlsen, S. (2017). Identity formation and agency in the diverse music classroom. Teoksessa R. MacDonald, D. Hargreaves & D. Miell (toim.) *Handbook of Musical Identities*. (493–509). Oxford: Oxford University Press.
- Woodward, K. (1997). *Identity and Difference*. London: SAGE Publications.

## Liitteet

Liite 1: Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen vuoden 2017 monialaisten opintojen osuus.

Saatavissa

[https://weboodi.oulu.fi/oodi/jsp/oopas/jsp/opastutkrakkats.jsf?Kieli=1&MD5avain=&vl\\_tila=5&Opas=1958&Org=8&alusta=1&esikatselu=0](https://weboodi.oulu.fi/oodi/jsp/oopas/jsp/opastutkrakkats.jsf?Kieli=1&MD5avain=&vl_tila=5&Opas=1958&Org=8&alusta=1&esikatselu=0)

|   |    |                              |
|---|----|------------------------------|
| ⊟ Perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (65 op) (vähintään 65 op) |    |                              |
| ⊟ <a href="#">A256402</a> Perusopetuksessa opetettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot   | 65 | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| ⊟ Monialaiset opinnot sisältävät seuraavat pakolliset kurssit   |    |                              |
| <a href="#">406049A</a> Äidinkieli ja kirjallisuus I: Kieli ja tekstitaidot                                   | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| <a href="#">406050A</a> Äidinkieli ja kirjallisuus II: Sanataide ja draama                                    | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| <a href="#">406051A</a> Historia, yhteiskuntaoppi ja uskonto/elämäkatsomustieto                               | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| <a href="#">406052A</a> Matematiikka  | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| <a href="#">406053A</a> Ympäristöoppi I: Elävä ympäristö  | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| <a href="#">406054A</a> Ympäristöoppi II: Ympäristön luonnonilmiöt  | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| <a href="#">406055A</a> Taide- ja taitokasvatus I: musiikki, liikunta ja käsityö                              | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| <a href="#">406056A</a> Taide- ja taitokasvatus II: kuvataide ja käsityö                                      | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| <a href="#">406057A</a> Taide- ja taitokasvatus III: Liikunta ja musiikki                                     | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| <a href="#">406058A</a> Taide- ja taitokasvatus IV: Liikunta ja kuvataide                                     | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| <a href="#">406059A</a> Taide- ja taitokasvatus V: Käsityö ja musiikki  | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |
| <a href="#">406060A</a> Integroiva projekti: Ilmiöiden monilukutaito  | 5  | Kasvatustieteiden tiedekunta |



Liite 2: Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen vuoden 2017 Taide- ja taitokasvatus I: Musiikki, liikunta ja käsityö -kurssin eriteltyt oppiainekohtaiset toteutustavat. Saatavissa <https://weboodi.oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=45810592&haettuOpas=1958&takaisin=/jsp/opeopas/jsp/opastutkrakkats.jsf&Org=8&Opas=1958>

**Toteutustavat**

Luentoja 6h, pienryhmäopetusta 38h, itsenäistä työskentelyä 95h:

Infoluento 2h

Liikunta: Luentoja 2h, pienryhmäopetusta 16h, itsenäistä työskentelyä 38h

Käsityö: Luentoja 2h, pienryhmäopetusta 14h, itsenäistä työskentelyä 38h

Musiikki: Pienryhmäopetusta 8h, itsenäistä työskentelyä 19h

Liite 3: Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen vuoden 2017 Taide- ja taitokasvatus III: Liikunta ja musiikki -kurssin eritellyt oppiainekohtaiset toteutustavat Saatavissa <https://weboodi.oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=45810647&haettuOpas=1958&takaisin=/jsp/opeopas/jsp/opastutkrakkats.jsf&Org=8&Opas=1958>

**Toteutustavat**

Luentoja 4 h, pienryhmäopetusta 34 h, itsenäistä työskentelyä 95 h

- Musiikki: luennot 2 h, pienryhmäopetus 24 h, itsenäinen työskentely 57 h
- Liikunta: luennot 2 h, pienryhmäopetus 10 h, itsenäinen työskentely 38 h

Liite 4: Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen vuoden 2017 Taide- ja taitokasvatus V: Käsityö ja musiikki -kurssin eritellyt oppiainekohtaiset toteutustavat. Saatavissa <https://weboodi oulu.fi/oodi/opintjakstied.jsp?MD5avain=&Kieli=1&OpinKohd=45810818&haettuOpas=1958&takaisin=/jsp/opeopas/jsp/opastutkrakkats.jsf&Org=8&Opas=1958>

**Toteutustavat**

Luentoja 4h, pienryhmäopetusta 36h, itsenäistä työskentelyä 95h:

Musiikki: Luentoja 2h, pienryhmäopetusta 22h, itsenäinen työskentely 57h

Käsityö:

Pienryhmäopetusta 16 t

## Liite 5: Oulun yliopiston luokanopettajakoulutuksen vuoden 2006 monialaisten opintojen musiikin osuus.

30

OPINTO-OPAS 2006 – 2008

tetut tavoitteet sekä asetuksen edellyttämän toisen kotimaisen ja vähintään yhden vieraan kielen opinnot.

Opiskelijan on myös kirjoitettava kypsyysnäyte, joka osoittaa perehtyneisyyttä kandidaatintutkimuksen alaan ja suomen tai ruotsin kielen taitoa.

### 3.5 KANDIDAATINTUTKINNON RAKENNE

Kandidaatin tutkinto voi muodostua seuraavasti:

- kieli-, viestintä- ja orientoivat opinnot (15–25 op),
- pääaineen perus- ja aineopinnot, vähintään 60 op,
- sivuaineissa vaihtoehtoisesti joko yhden sivuaineen perus- ja aineopinnot, vähintään 60 op, sekä yhden sivuaineen 25 op tai
- kolmen sivuaineen vähintään 25 op:n perusopinnot,
- kandidaatintutkielma, jonka suoritustavasta määrätään opetussuunnitelmassa,
- kirjallinen kypsyysnäyte,
- muita opintoja (0–20 op).

Luokanopettajan koulutuksessa tutkintoon kuuluu sivuaineena perusopetuksessa opettavien aineiden ja aihekokonaisuuksien monialaiset opinnot (60 op) ja varhaiskasvatuksen koulutuksessa varhaiskasvatuksen tehtäviin ja esiopetukseen ammatillisia valmiuksia antavat opinnot (60 op).

Kandidaatintutkinto on suoritettava ennen maisterintutkintoa.

Kandidaatin tutkintoon sisällytettyjä opintoja ei voi sisällyttää maisterintutkintoon.

Tutkintoon sisällytettävä pienin sivuainekokonaisuus on pääsääntöisesti perusopinnot (25 op).

### 3.6 MAISTERIN TUTKINNON TAVOITTEET

Kasvatustieteen maisterin tutkinnon laajuus on 120 opintopistettä, minkä lisäksi tutkintoon voi sisältyä minimilajisuuden ylittäviä opintoja.

Maisterin tutkintoon johtavan koulutuksen tulee antaa opiskelijalle:

- pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden hyvä tuntemus ja sivuaineiden perusteiden tuntemus taikka koulutusohjelman kuuluvien syventävien opintojen hyvä tuntemus;
- valmiudet tieteellisen tiedon ja tieteellisten menetelmien soveltamiseen tai edellytykset itsenäiseen ja vaativaan taiteelliseen työhön;
- valmiudet toimia työelämässä oman alansa asiantuntijana ja kehittäjänä;
- valmiudet tieteelliseen tai taiteelliseen jatkokoulutukseen; sekä
- hyvä viestintä- ja kielitaito.

### 3.7 MAISTERIN TUTKINNON SUORITTAMINEN

Lähtökohtaisesti opiskelija suorittaa opintonsa kaksipuolaisen tutkintorakenteen mukaisessa järjestyksessä. Mikäli opintojen joustavan etenemisen kannalta on kuitenkin tärkeää suorittaa jokin maisteritason opintojakso jo kandidaattivaiheessa, sen voi tehdä resurssien salliessa edellyttäen, että opintojakson suorittamiseen vaadittavat edellytykset opinnot on suoritettu. Kaikissa tiedekunnan koulutuksissa kandidaatin tutkinnon tulee olla valmis pro gradu -seminaarin alkaessa (Tiedekuntaneuvoston päätös pöytäkirja B15/2006).

Yliopistolain mukaan opiskelija voi saman alemman korkeakoulututkinnon pohjalta alkaa samana lukuvuonna opiskella vain yhtä ylempää korkeakoulututkintoa.

Tiedekunta voi myöntää maisterintutkinnon suoritusoikeuden hakijalle, joka on suorittanut soveltuvan alemman korkeakoulututkinnon tai sitä vastaavan koulutuksen (esim. soveltuva ammattikorkeakoulututkinto, ulkomailta suoritettu tutkinto). Hakijalla tulee olla suoritettuna perus- ja aineopinnot sellaisessa oppiaineessa, jossa tiedekunnassa voidaan suorittaa maisterintutkinto. Opinnot voivat sisältyä suoritettuun tutkintoon tai ne voivat olla tutkintoon kuulumattomia suorituksia.

Maisterin tutkintoa varten opiskelijan on suoritettava vähintään pääaineen tai siihen rinnastettavan kokonaisuuden syventävät opinnot taikka koulutusohjelman syventävät opinnot sekä tutkintoon mahdollisesti kuuluva yliopis-

OPINTO-OPAS 2006 – 2008

ton valvoma harjoittelu. Opiskelijan on suoritettava myös riittävät sivuaineopinnot.

Opiskelijan on osoitettava saavuttaneensa tutkinnolle, opinnoille ja opinnäytteelle asetettavat tavoitteet sekä asetuksen 6 §:ssä tarkoitettua kielitaidon.

Opiskelijan on myös kirjoitettava kypsyysnäyte, joka osoittaa perehtyneisyyttä tutkintoman alaan sekä suomen tai ruotsin kielen taitoa. Opiskelijan ei tarvitse osoittaa suomen tai ruotsin kielen taitoa samalla kielellä suoritettavaa ylempää korkeakoulututkintoa varten annettavassa kypsyysnäytteessä, kun hän on osoittanut kielitaitonsa alemmalla korkeakoulututkintoa varten antamassaan kypsyysnäytteessä.

Maisterin tutkinto voi muodostua seuraavasti:

- kieli-, viestintä- ja orientoivat opinnot, yleensä 5 op,
  - pääaineen syventävät opinnot, yleensä 80 op,
  - sivuaineissa vaihtoehtoisesti joko yhden sivuaineen perusopinnot (25 op) tai yhden sivuaineen aineopinnot (35 op),
  - pro gradu -tutkielma,
  - kirjallinen kypsyysnäyte,
  - muita opintoja (0–10 op).
- Tutkintoon sisällytettävä pienin sivuainekokonaisuus on pääsääntöisesti perusopinnot (25 op).

## Opintosuoritusten arvostelu

f t in

### 1 Opintopisteet

Kaikissa suomalaisissa yliopistoissa opintojen mitoittamisessa käytetään eurooppalaista opintosuoritusten ja arvosanojen siirto- ja kertymisjärjestelmää, niin sanottua ECTS-järjestelmää (European Credit Transfer and Accumulation System). ECTS-järjestelmän opintopiste vastaa laajuudeltaan suomalaista opintopistettä, joka on noin 27 tuntia tehokasta opiskelijan työtä (luokkahuoneessa tapahtuva lähiopetus ja luokan ulkopuolella opintojakson tehtäviin ja tutkimukseen käytetty aika yhteensä). Kokoaikaisen opiskelijan lukuvuoden työmäärä on keskimäärin 1600 tuntia, joka vastaa 60 opintopistettä. Toisin sanoen **1 suomalainen opintopiste = 1 ECTS opintopiste**.